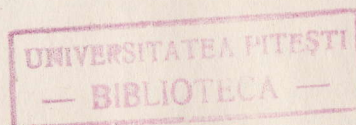


Serie coordonată de Adrian Neculau

Constantin Cucoş

# PEDAGOGIE

Prefaţă de Adrian Necula



163.617

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3  
P.O. BOX 266, 6600, Iaşi, ROMÂNIA

Copyright © 1996, 1997, 1998 by POLIROM Co S.A. Iaşi  
ISBN: 973-9248-03-9  
Printed in ROMANIA

POLIROM  
Iaşi, 1998



*Dascărilor mei,  
celor știuți, dar – mai ales – celor neștiuți*

## CUPRINS

PREFAȚĂ .....	9
INTRODUCERE .....	15
PEDAGOGIA – ȘTIINȚĂ A EDUCAȚIEI	
1. Câteva reflecții prealabile .....	17
2. Pedagogia ca interogație asupra educației .....	20
3. Dileme și sfidări ale pedagogiei .....	22
EDUCAȚIE ȘI CONTEMPORANEITATE	
1. Ce (mai) este educația ? .....	26
2. Educația și provocările lumii contemporane .....	30
3. Educația formală, nonformală și informală .....	35
4. Educația permanentă. Conținut și semnificații .....	39
FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI	
1. Dimensiunea teleologică a educației .....	42
2. Ideal, scop și obiective educaționale .....	46
3. Clasificarea și operaționalizarea obiectivelor pedagogice .....	50
NORMATIVITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE	
1. Conceptul de principiu didactic .....	54
2. Caracterizarea principiilor didactice .....	59
CONȚINUTUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV	
1. Delimitări conceptuale : conținut al învățământului și curriculum .....	67
2. Sursele conținutului învățământului .....	70
3. Obiectivarea conținutului învățământului : plan, programă, manual .....	74
4. Noi direcții în structurarea conținuturilor : perspectiva interdisciplinară și organizarea modulară .....	77
METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII	
1. Delimitări conceptuale : tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învățării .....	80
2. Noi tendințe în metodologia didactică .....	83
3. Sistemul metodelor de învățământ. Clasificare .....	84
4. Descrierea principalelor metode de învățământ .....	87
5. Mijloace de învățământ. Conținut și importanță .....	96



## EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

1. Precizări terminologice .....	99
2. Importanța și funcțiile evaluării .....	103
3. Strategii de evaluare și notare .....	107
4. Factori ai variabilității aprecierii și notării .....	110
5. <u>Testul docimologic</u> – instrument de măsurare a rezultatelor școlare .....	111
6. Modalități de autoevaluare la elevi .....	113

## PROIECTAREA, REALIZAREA ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

1. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ .....	116
2. Importanța și etapele proiectării didactice .....	119
3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative .....	124

## COMUNICAREA DIDACTICĂ

1. Comunicare și informare didactică .....	127
2. Educația ca practică semnificativă .....	129
3. Discursul didactic – între demonstrare și argumentare .....	133
4. Canale ale comunicării didactice. Implicații psiho-pedagogice .....	134
5. Statutul tăcerii în comunicarea didactică .....	137

## EDUCAȚIA ESTETICĂ

1. Esteticul – dimensiune existențială a omului .....	143
2. Obiectivele educației estetice .....	146
3. Principiile educației estetice .....	148
4. Metode și forme de realizare a educației estetice .....	150
5. Educația estetică și arta modernă .....	151

## EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

1. Credință și educație .....	160
2. Nevoia de transcendență a ființei umane .....	162
3. Resorturi axiologice ale experienței sacralului .....	165
4. Conținutul educației religioase .....	168
5. Finalitățile educației religioase .....	171
6. Statutul educației religioase în școala românească .....	175

## EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ

1. De la filosofia valorilor la pedagogia culturii .....	182
2. Scurtă introducere în cadrul de relaționare valorică .....	185
3. Constituirea referențialului axiologic .....	186
4. Autonomie și competență axiologică .....	187
5. Educația ca inițiere în cultură .....	190
6. Cultura postmodernă și educația .....	194

## EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

1. Concept și problemă .....	197
2. Educația interculturală – un răspuns la pluralismul cultural contemporan .....	200

3. Dificultăți în raportul identitate-alteritate. Consecințe pedagogice .....	203
4. Învățământul românesc în perspectiva educației interculturale .....	206

## ÎNDOCTRINAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Educația și condiționarea .....	210
2. Sloganul pedagogic .....	211
3. Situații de îndotrinare în învățământ .....	213
4. Șansele dezideologizării învățământului .....	217

## PENTRU O FILOSOFIE A EDUCAȚIEI

1. Trepte în constituirea filosofiei educației .....	221
2. Conținutul și problematica filosofiei educației .....	222



## EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

1. Precizări terminologice .....	99
2. Importanța și funcțiile evaluării .....	103
3. Strategii de evaluare și notare .....	107
4. Factori ai variabilității aprecierii și notării .....	110
5. <u>Testul docimologic</u> – instrument de măsurare a rezultatelor școlare .....	111
6. Modalități de autoevaluare la elevi .....	113

## PROIECTAREA, REALIZAREA ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

1. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ .....	116
2. Importanța și etapele proiectării didactice .....	119
3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative .....	124

## COMUNICAREA DIDACTICĂ

1. Comunicare și informare didactică .....	127
2. Educația ca practică semnificativă .....	129
3. Discursul didactic – între demonstrare și argumentare .....	133
4. Canale ale comunicării didactice. Implicații psiho-pedagogice .....	134
5. Statutul tăcerii în comunicarea didactică .....	137

## EDUCAȚIA ESTETICĂ

1. Esteticul – dimensiune existențială a omului .....	143
2. Obiectivele educației estetice .....	146
3. Principiile educației estetice .....	148
4. Metode și forme de realizare a educației estetice .....	150
5. Educația estetică și arta modernă .....	151

## EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

1. Credință și educație .....	160
2. Nevoia de transcendență a ființei umane .....	162
3. Resorturi axiologice ale experienței sacralului .....	165
4. Conținutul educației religioase .....	168
5. Finalitățile educației religioase .....	171
6. Statutul educației religioase în școala românească .....	175

## EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ

1. De la filosofia valorilor la pedagogia culturii .....	182
2. Scurtă introducere în cadrul de relaționare valorică .....	185
3. Constituirea referențialului axiologic .....	186
4. Autonomie și competență axiologică .....	187
5. Educația ca inițiere în cultură .....	190
6. Cultura postmodernă și educația .....	194

## EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

1. Concept și problematică .....	197
2. Educația interculturală – un răspuns la pluralismul cultural contemporan .....	200

3. Dificultăți în raportul identitate-alteritate. Consecințe pedagogice .....	203
4. Învățământul românesc în perspectiva educației interculturale .....	206

## ÎNDOCTRINAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Educația și condiționarea .....	210
2. Sloganul pedagogic .....	211
3. Situații de îndotrinare în învățământ .....	213
4. Șansele dezideologizării învățământului .....	217

## PENTRU O FILOSOFIE A EDUCAȚIEI

1. Trepte în constituirea filosofiei educației .....	221
2. Conținutul și problematica filosofiei educației .....	222



## PREFAȚĂ

Am examinat mulți ani, poate un deceniu și jumătate, la disciplina pedagogie, profesorii care-și susțineau examenele de grad și definitivat sau parcurgeau stagii de „perfecționare”. Am constatat, cu acest prilej, un fenomen care mi s-a părut deosebit de interesant : mulți dintre cei care probau o cunoaștere adâncă și o pasiune aleasă pentru specialitate, se blocau la disciplina noastră. Emiteau slogane, turuiau „principiile” pe nemestecate, recitau – depersonalizat – fraze lozincarde. O profesoară de matematică, ce strălucea la specialitate, mi-a mărturisit cum a reușit performanța de „a ști” la pedagogie : plătise un „specialist” să-i rezume „materialul”, fiecare subiect în câteva fraze, pe care – cu mintea ei antrenată – le-a învățat pe dinafară. În schimb, adesea, cei ce nu ajungeau la performanțe deosebite la disciplina lor, dădeau răspunsuri convingătoare la pedagogie, se bălăceau cu plăcere în supa căldușă a „principiilor” (vi le amintiți ? „principiul orientării ideologice a activității educaționale”, „principiul integrării învățământului cu cercetarea și producția”, „principiul participării active a elevilor” etc.) și tratau cu aplomb subiecte ca „dezvoltarea multilaterală a personalității – scop al educației comuniste”, „educația moral-politică a elevilor”, „educația prin muncă și pentru muncă”. Nu profesorii erau de vină pentru această bruscă metamorfozare, în decurs de câteva zile, cât dura trecerea de la materia de specialitate la pedagogie. Ce putea face când avea de învățat după programe care transformaseră pedagogia într-un fel de anexă a socialismului științific ? Mulți nici nu-și puteau imagina cum ar trebui să sune discursul pedagogic autentic, dacă ar fi fost liber, sau cum arăta o carte de pedagogie înainte a intra în această lungă paranteză istorică.

Cred că mulți nici nu-și închipuiau că se poate face altfel pedagogie decât în slogane. Că se pot scrie cărți în care autorul să-și dezvolte ideile personale, fără constrângere sau teamă de consecințe. Și când mă gândesc că la Iași au profesat și au scris Ion Găvănescu, Constantin Narly, Ștefan Bârsănescu, iar profesorii nu le puteau cunoaște scrierile fundamentale din tinerețe...

Pedagogia a făcut parte din științele cel mai grav afectate de ideologia comunistă. Prin Legea învățământului din 1948 au fost înlăturate unele discipline din școală. Altele, în schimb, au fost „recuperate”, adesea la remorca locomotivei ideologice. Din păcate, o asemenea soartă a avut știința noastră. S-au utilizat, la început, manualele sovietice. După ce au primit și autorii români permisiunea să publice, am constatat că deosebirile nu erau sesizabile : aceleași idei, același limbaj propagandistic.

Să evaluăm consecințele : după patruzeci de ani de „pedagogie în pilule”, după ce câteva generații au fost alimentate cu un singur tip de informații, efectele nu puteau fi decât acelea pe care le cunoaștem. S-a schimbat nu doar forma exterioară a discursului, ci și substanța sa, carnea și sângele științei. Ca și efectele sale în plan acțional. Și cei ce produceau discursul pedagogic, ca și beneficiarii acestuia, au intrat într-un tunel care nu le ofereau alternative. Încetul cu încetul, acest model de abordare a fe-



nomenului educativ s-a (auto)reprodus, a rupt relațiile cu viața reală, cu școala cea adevărată, a devenit suficient stieși. S-a închis într-o carapace și într-o autosatisfacție dezolantă, fără putință de ieșire. Că lucrurile au stat așa ne-o dovedește următoarea constatare: după ce libertatea expresiei a devenit o realitate, mulți autori încă scriau în același limbaj, abordau aceleași teme uzate. Nu puteau părăsi cărarea, deși gardul dispăruse.

Încetul cu încetul, în câțiva ani numai, schimbările s-au produs. Unii dintre cunoscuții pedagogi, care erau mai bine informați și care nu fuseseră „impregnați” decât formal, au putut să-și înnoiască discursul, să abordeze fără complexe teme noi, să ofere alternative la stilul osificat, practicat până atunci. Apoi, au început să apară voci noi, proaspete, necorupte de antrenamentul conformist. Între acestea, autorul cărții de față, domnul conferențiar Constantin Cucos.

Întrată de curând în câmpul cercetării pedagogice, dl. Cucos a impresionat prin ritmul susținut și calitatea producției sale. Având o formație de bază filosofică, preocupat inițial de semiotică, retorică și estetică, domnia sa a venit cu o altă grilă de lectură a fenomenului educațional, propunând o alternativă la discursul pedagogic cunoscut. Din toate studiile pe care le-a scris până acum<sup>1</sup> respiră deschidere culturală și filosofică, acea capacitate de a articula fenomenul analizat la un context mai larg, de a realiza conexiuni. Perspectiva aceasta holistică de abordare a fost validată și consolidată de contactul cu stilul și modelul de abordare practicate de organisme UNESCO<sup>2</sup> și asimilate în timpul uceniciei alături de profesorul Văideanu, el însuși un maestru al abordărilor globaliste. Mariajul domnului Cucos cu pedagogia este benefic ambilor termeni ai cuplului: științei educației care, dominată mult timp de discursul ideologic constrângător, se găsește acum în căutarea unei noi identități și domnului Cucos însuși care și-a găsit – credem – vocația și terenul său de manifestare.

Orice tânăr cercetător care se respectă își propune să provoace o ruptură cu stilul consacrat, să schimbe paradigma, să înnoiască domeniul. Nu face excepție nici domnul Cucos de la această regulă și – după părerea noastră – bine face când își propune un alt tip de discurs. Pentru cei obișnuiți cu dogmatismul tratatelor de pedagogie de inspirație sovietică, stilul domnului Cucos reprezintă o noutate; el renovează vechi concepte, propune câmpului pedagogic sintagme noi, încearcă cele mai neașteptate conexiuni, recomandă demersului formativ perspective capabile să-i confere o nouă calitate (valori religioase, educație interculturală). Probabil că textul pedagogic așa va arăta de acum înainte sau așa va trebui să arate.

Cartea de curând publicată la Editura Didactică și Pedagogică anunță un alt tip de abordare în demersul formativ. Ambiția domnului Cucos, în această lucrare, este să lumineze teoria și practica educativă dintr-o perspectivă axiologică. Toate momentele procesului educativ, susține dl. Cucos, au o conotație axiologică, intervenția formativă trebuie să se întemeieze pe linii de forță valorică. Iar instituția prin care se realizează acest program trebuie să-și propună să-i inițieze pe tineri în lumea valorilor; școala este instituția delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori. Nu reproducând, ci reconstruind, ierarhizând, în „numele unei autonomii și responsabilități acționale”. Câmpul educativ, crede autorul, are dreptul la opoziție și

anticipare, la contestare și reconstrucție, nu este o simplă oglindă a contextului efemer. Subscriem fără rezerve la această aserțiune. Numai contactul cu lumea valorilor autentice îl fortifică pe individ și-l direcționează spre autonomie spirituală. Iar vehiculul ce transportă aceste orientări valorice este, fără îndoială, cultura. Cultura înțeleasă nu doar ca un cumul de cunoștințe, ci ca o atitudine de căutare, ca sistem de reprezentări superioare, ca o stare de tensiune și creație. Domnul Cucos intră în polemică, pe bună dreptate, cu acea orientare pedagogică în care școala este concepută ca fiind un loc unde se achiziționează informații, se adună cunoștințe. Conceptul de cultură școlară trebuie reformulat, crede domnia sa, și noi îl însoțim cu satisfacție pe acest drum al re-gândirii finalităților educației și rostului școlii. O școală din care au fost evacuate logica, psihologia, literatura universală nu putea năzui să formeze oameni cu deschidere culturală. Efectul analfabetismului dobândit prin supralicitarea științelor exacte îl avem multiplicat astăzi în zeci de mii de exemplare. Dependent de un singur tip de informație, incapabil de autonomie spirituală, produsul acestei „orientări” formative va fi mereu rezistent la schimbare, ostil pluralității, gândirii alternative.

Domnul Cucos nu doar amendează criza în planul producerii valorilor și criza reperelor de validare valorică, ci și propune noi orientări valorice și noi criterii, un nou eșafodaj conceptual. Sintagma competență axiologică, de pildă, va pune în dificultate pe acei educatori care s-au obișnuit să gândească în slogane și pilule, iar competența culturală poate sta alături, fără jenă, de formula lui Pierre Bourdieu. Dacă specialiștii vor accepta conceptul de valoare educațională, de pildă, vor trebui rescrise unele capitole, dintr-o altă perspectivă și într-un alt limbaj. Vor trebui eliminate unele litanii care, până nu demult, inundau manualele de pedagogie, făcându-le nedigerabile. Va trebui acceptată ideea că demersul educațional nu e un galop de sănătate, ci o stare de tensiune, un set de relații conflictuale. Pe care domnul Cucos le inventariază cu acribie. Semnalez, doar, că același lucru s-a întâmplat și în cazul psihologiei sociale: domeniul său de cercetare – se consideră astăzi – este analiza stării de conflict din societate, dintre majoritari și minoritari, dintre conservatori și democrați, dintre lideri și subordonați etc. Domnul Cucos a intuit perfect satisfăcător voltajul relației educaționale.

Acum, domnul Cucos a ajuns la ora sintezelor. Un autor ajunge aici, de obicei, la amiaza vieții, după ce a probat, prin câteva încercări punctuale, capacitatea sa de a investiga un fenomen, de a adânci analiza unei chestiuni controversate. Cartea de față este și nu este un manual. Are statutul unui manual pentru că tratează majoritatea temelor din programa de pedagogie și din programa pentru perfecționarea profesorilor. Dar n-aș zice că această carte este un „manual”, când mă gândesc la manualele de pedagogie ale studenției și tinereții mele. Pentru că reface conținutul disciplinei, prin introducerea unor teme noi și renunțarea la balastul ideologizant, pentru că întregul demers are personalitate și culoare. Autorul nu oferă soluții finale, nu crede în miracole, ci invită la reflecție, la căutarea unor abordări contextuale, articulate situațiilor și actorilor sociali concreți. În locul deciziilor dogmatice și rituoase, în locul unui stil normativ, găsim explicații și o provocare la re-gândirea soluțiilor clasice, o invitație la mobilitate și refacerea drumului, un îndemn la reformularea ipotezelor, sugestiv pentru schimbarea practicilor curente. Într-un cuvânt, domnul Cucos ne convoacă la schimbare și reconstrucție.

Dacă pedagogia este și un instrument al proiecției, contribuind la construirea imaginii colective, nu-i mai puțin adevărat că, încăpută pe mâna unor inconștienți sau

1. Ca și din teza sa de doctorat, publicată de curând (Pedagogie și axiologie, Editura Didactică și Pedagogică, 1995).

2. A făcut un stagiul de documentare la Centrul de documentare UNESCO de la Geneva.



irresponsabili, poate deveni o pârgă a manipulării conștiințelor – cum a dovedit realitatea noastră recentă. Are dreptate, deci, domnul Cucos să fie preocupat de aventura „minciunii pedagogice”, de comportamentul duplicitar al profesorului, de asumarea unor roluri ce nu-i fac cinste. „Profesorul – câine de pază al ordinii burgheze” iată titlul unui capitol din cartea unui pedagog francez din anii '70 cu opțiuni de stânga. De ce nu și al dogmei comuniste, m-am întrebat atunci? Nu devenise profesorul un gardian conștiințios al procesului de îndoctrinare, un pion al mașinăriei de control a conștiințelor? Câți profesori și-au pus oare problema efectului dăunător al discursului dogmatic asupra minților în formare? Dacă cei mai mulți profesori mimau doar convingerea, siliți la un comportament de fațadă, copiii nu aveau același discernământ, nu puteau separa fațada de culise, nu aveau încă acea „competență” a dublului limbaj. Iată o problemă de deontologie care nu poate fi rezolvată decât prin autoevaluare.

Ce aduce nou, ce reprezintă contribuția personală în cartea de față? Prima și cea mai importantă, mi se pare, ar fi – cum deja am remarcat – regândirea axiologică a tuturor componentelor proceselor didactice. Perspectiva axiologică oferă întregului demers personalitate, îl diferențiază, îl distinge. Educația axiologică nu este doar o latură, o componentă a educației, ci un principiu filosofic și praxiologic, armătura demersului formativ.

O altă noutate e capitolul despre valorile religioase – oportun după lunga noapte de ateism impus – bine scris, într-un registru de entuziasm temperat, subliniindu-se importanța valorilor etern umane pe care le trezește educația religioasă. Prin acest demers, domnul Cucos se situează la capătul unei strălucite filiere, din care nu lipsește, ne bucurăm s-o spunem, profesorul nostru Ștefan Bârsănescu. Paragraful despre perspectivele educației religioase în școala românească de astăzi probează capacitate de analiză pertinentă și echilibrată, o bună cunoaștere a contextului social actual.

Capitolul despre educația interculturală (nici o nouă știință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze în spațiul educațional datele furnizate de psihologie, antropologie, științele sociale, politică, istorie și cultură) este la fel de bine echilibrat, autorul identificând avantajul și pericolele sublinierii diferențelor și sugerând strategii acționale. Decupez doar una dintre soluțiile sale: trebuie pregătit un „grad zero” în obișnuințele și mentalitățile noastre, platformă pe care se va putea apoi înălța și dezvolta comportamentul intercultural dorit. Să subliniem că un capitol despre educația interculturală este pentru prima dată inclus într-un manual de pedagogie din țara noastră.

Domnul Cucos încearcă să schimbe, după părerea mea, statutul de știință doctrinară al pedagogiei. În locul unei științe normative, sentențioase, rigide, ne propune o altă metodă, un alt mod de abordare: al reflecției filosofice, al (auto)interogației și atitudinii critice, calea intrării unor soluții în funcție de contextul social și economic, de situația psihosocială a actorilor implicați, de posibilitățile acționale ale acestora. În locul unei științe care oferă soluții aplicabile oriunde și oricând, un demers individualizat, diferențiat, particularizat locului. Ne propune o știință și o metodă vie, deschisă, receptivă, capabilă de articulare la situații diverse, oferind numeroase posibilități actorilor angajați.

Aș mai vrea să atrag atenția și asupra altei calități a acestei încercări: un stil elevat, elegant, dând cititorului un sentiment stenic de participant la o interacțiune de un nivel intelectual ridicat. Ne-am obișnuit să întâlnim, la scrieri de această fac-

tură, un limbaj tern, perfect articulat dogmatismului ideatic. Iată că se poate și altfel. Nu știu câte lucrări, apărute în ultimii ani, au rupt cu cenușiul discursului comunitar, incitând la nivelare. Este însă sigur că această lucrare învinge o barieră, abandonează tradiția stilului mohorât și plictisitor, descoperindu-ne un adevărat „scriitor de pedagogie”. Dacă nu deschide o serie, domnul Cucos re-descoperă plăcerea scrisului frumos, a scriiturii care oferă satisfacția participării la un act intelectual. De la pedagogul Găvănescu, tot ieșean, premiat de Societatea Scriitorilor Români, preocuparea pentru stil nu prea a mai stat în atenția pedagogilor.

Când ne propune diferențierea ca strategie formativă, domnul Cucos scrie despre și pentru individualități. El impune un anumit nivel al ștachetei în scrisul pedagogic și noi credem că nu se va mai coborî sub acest nivel. Un motiv pentru care, această carte merită citită!

Iași, mai 1996

Adrian Neculau

163.617



## INTRODUCERE

Orice întreprindere teoretică în domeniul pedagogiei stă sub semnul provizoratului și al unei minime incertitudini. Nu poți fi sigur niciodată că o emisiune ideatică este completă, că nu se va altera sau că nu va deveni anacronică în raport cu dinamica proceselor paideutice. Pedagogia nu este un corp epistemologic imuabil, static, ci o teorie deschisă și permisivă la noi puncte de vedere. Ea se scrie și se re-scrie necontenit. O cere logica internă a „creșterii” teoretice, o impune exterioritatea proceselor instructiv-educative în expansiune.

Cartea ce-o aveți în mână exprimă o altă „treaptă” a scrierii ei, o reluare îmbogățită și mai atentă la exigențele timpului. Ea este o versiune actualizată a unei apariții anterioare, a unui experiment editorial restrâns (consumat în 1995 la Editura Universității „Al. I. Cuza”, tirajul fiind de 200 de exemplare).

Prezenta lucrare se adresează profesorilor și învățătorilor, studenților – viitori profesori și tuturor celor implicați în câmpul educațional, interesați de teoria și de practica educațională (părinți, preoți, asistenți sociali, ghizi, militari etc.). Informațiile și interpretările aduse de autor facilitează o bună orientare în problematica pedagogică, atât prin reiterarea unor teme tradiționale – dar îmbogățite de semnele timpului nostru – cât și prin deschiderea de noi discuții asupra unor probleme pedagogice mai puțin comentate. Încât, volumul se poate converti într-un instrument eficient în mână (și mintea) celui preocupat de autoperfecționarea sa, dar și într-un îndreptar util pentru cei ce au a trece examenele pentru diferite grade didactice, majoritatea temelor propuse aici figurând în programele de perfecționare.

Grupajul de prelegeri cuprinde teme de didactică, aspecte ale laturilor educației (educația estetică și cea religioasă), precum și unele tematici inedite pentru spațiul nostru de reflecție pedagogică (educația axiologică și cea interculturală, ipostaze ale îndoctrinării în învățământ, problematica filosofiei educației).

Prelegerile de didactică sunt abordate într-o modalitate sintetică, autorul având meritul doar de a surprinde, ordona și asambla puncte de vedere care i s-au părut clare și pertinente. Am avut în vedere structurarea unui discurs sistematic, concentrat, care să aibă valoarea de îndreptar funcțional, euristic, atât pentru cel ce se inițiază în teoria pedagogică, dar și pentru cadrele didactice, familiarizate deja cu un anumit inventar de concepte și de probleme specifice. În nici un caz, nu am vrut să abdicăm de la limbajul de specialitate; dimpotrivă, am încercat să (re)definim de fiecare dată – cât ne-a stat în putință – conceptele cu care am operat, asigurând prin aceasta necesara discriminare terminologică. De exemplu, am evitat – pe cât posibil – licențe sau sintagme „înlemnite”, care s-au insinuat destul de mult și în limbajul pedagogiei (atât de mult, încât și astăzi unii profesori afișează o vizibilă antipatie față de pedagogie – mediul și limbajul lor firesc de comunicare întru bună înțelegere și facere).

Nădărdim că – cel puțin prin unele teme – vom contribui la formarea unor reprezentări mai favorabile despre ceea ce înseamnă astăzi științele educației, iar prin conți-



naturale expuse vom ajuta la configurarea unor direcții teoretice care să conducă la identificarea soluțiilor practice, aceasta ținând, bineînțeles, și de inspirația și clarviziunea diferiților protagoniști implicați în activitatea paideutică.

Apariția volumului stă oarecum sub semnul urgenței, întrucât literatura de sinteză, în acest perimetru teoretic, rămâne în continuare deficitară. Ne-am gândit că schițarea acestor teme răspunde unor nevoi reale, în condițiile în care baza pregătirii psiho-pedagogice a profesorului se prefigurează a fi, tot mai insistent, autoinstruirea.

Cât despre colegii pedagogi de rang universitar, nu putem să nu ne manifestăm sentimentele noastre de recunoștință – îndeosebi față de cei ale căror idei le-am împărtășit – punându-i în gardă, însă, că această lucrare nu li se adresează lor în mod deosebit. Vom considera a ne fi atins scopul dacă unele dintre opțiunile noastre vor stârni interes. Dar pentru ei vom îndrăzni și alte oferte...

Iași, la 12 ianuarie 1996

## PEDAGOGIA – ȘTIINȚA A EDUCAȚIEI

### 1. Câteva reflecții prealabile

Discursul asupra pedagogiei ține de planul meta-teoretic, mai exact, de dimensiunea reflexivă pe care o presupune o disciplină matură din punct de vedere epistemologic. Nu se poate discuta despre o disciplină (și, mai ales, în chiar corpul acelei discipline) atunci când ne aflăm în faza „copilăriei” sale, a punerii fundamentelor și a degajării unui orizont specific de interogație. Se pare că pedagogia, ca principală știință a educației, a atins această demnitate epistemică, dat fiind că sunt îndeplinite o serie de condiții:

- pedagogia și-a conturat un obiect de interogație, acesta constituindu-se din fenomenul educativ și din unele considerații empirice despre acest proces; chiar și o sentință, o normă educativă, în măsura în care ele au fost adoptate și practicate, chiar și acestea pot ființa ca prilejuri de interogație sau referențialuri pentru pedagogie; deci, și cumulul teoretic de primă instanță poate reprezenta un punct de referință pentru gândirea asupra educației; orice acțiune educativă este însoțită de o „aureolă” cu caracter teoretic care face corp comun cu actul respectiv;

- pedagogia prezintă o serie de metode specifice sau adaptate pentru a cerceta și explica procesele paideutice; ea dispune de un instrumentar investigativ, relativ autonom, care face ca știința despre care vorbim să deslușească și să explice noi fațete ale procesului educativ; creșterea demnității teoretice a pedagogiei este asigurată atât prin chestionarea permanentă a realității, prin cercetări empirice (observația, experimentul, ancheta, chestionarul, testul pedagogic, metoda cazului etc.), dar și printr-o reflecție filosofico-teoretică (așa cum ar fi hermeneutica) sau de ordin deductiv, care conduce la interpretarea din perspectiva unor standarde valorice a datelor concrete primite prin confruntarea directă cu realitatea cercetată;

- interogația pedagogică ajunge la decelarea și stabilirea unor regularități, a unor norme, a unor legi care poartă denumirea de principii pedagogice (identificabile la nivelul structural și funcțional al educației în genere; cele mai cunoscute sunt principiile didactice); orice știință, demnă de acest nume, identifică legitățile care reglementează domeniul pe care îl cercetează; de altfel, această cerință constituie o axiomă de bază a epistemologiei: ca să stăpânim mai bine realul, trebuie să-l raționalizăm, să-l sistematizăm conform structurilor noastre cognitive;

- rezultatele cercetării și reflecției pedagogice sunt stocate în ansambluri explicative numite teorii; explicația pedagogică a ajuns la stadiul unei teorii consistente, sistematice, capabilă de a instrumentaliza pe cel care practică educația sau cercetează fenomenul educațional; teaurizarea cumulului de fapte științifice conferă pedagogiei statutul de știință pertinentă a educației.



Specificul pedagogiei, ca reflecție asupra educației, constă în poziționarea ei într-o perspectivă axiologic-normativă. Desigur că o funcție principală a acestei științe este de a descrie fenomenalitatea educativă, de a arăta, neutral, în ce constau caracteristicile acestui orizont al activității umane. Dar pedagogia nu se reduce numai la observarea a ceea ce există; ea insistă mai mult asupra a ceea ce este bine și trebuie să fie în perspectivă. Putem vorbi, deci, de o funcție normativ-prescriptivă a pedagogiei. Stipulăm continuitatea și complementaritatea dintre dimensiunea explicativă și cea prescriptivă a pedagogiei. Emile Durkheim (1980), de pildă, avansează ideea conform căreia educația *care se face* nu poate fi obiectul pedagogiei, întrucât obiectul ei nu e nici acela de a descrie, nici de a explica ceea ce este sau a fost, ci de a determina *ceea ce trebuie să fie*. Pedagogia - după gânditorul francez - nu-și propune să descrie fidel realități date, ci să emită precepte de conduită; ea se preocupă de felurile în care e concepută educația, nu de maniera de a o practica. Este nevoie de o altă disciplină, care va avea în vedere modalitatea în care se face educația, numită de Durkheim știința educației. Aceasta ar avea un triplu obiect de studiu:

- sistemele de educație existente în fiecare țară sau epocă;
- tipurile de educații și explicarea lor;
- instituțiile pedagogice și funcționarea acestora.

Credem că punctul de vedere al pedagogului și sociologului francez este restrictiv, întrucât pot exista și științe normative, nu numai constatativ-explicative. Este drept că știința trebuie să afișeze o neutralitate în raport cu obiectul cercetării, să pună în paranteze subiectivitatea celui care cercetează sau emite un punct de vedere; nu numai realul este demn de a fi cercetat, ci și posibilul, viitorul probabil. Știința (și, implicit, pedagogia) poate fi o punte între real și posibil, o cale de concretizare a gândurilor prezente în fapte de perspectivă, o modalitate de translație a dezirabilității în act. De aceea, din preocupările pedagogiei nu va trebui să lipsească ceea ce poate fi, căci ceea ce urmează a se întruchipa este precedat de ideea întemeiată exemplar acum. Știința educației nu va încremeni în fața unei realități și nu se va supune limitelor prezentului, ci se va aventura să construiască proiecte, scenarii, trasee paideutice dezirabile și concretizabile în perspectiva devenirii temporale. Mai facem observația că pedagogiei i s-a reproșat (uneori, pe drept!) tocmai această capacitate de a opera cu viitorii probabili, cu incontrollabilul, în genere. Dacă psihologia, de pildă, are în vedere faptul psihic manifest, consumat, observabil, pedagogia poate merge către ceea ce doar se crede sau se speră a exista, a ființa. Cu pedagogia poți mai ușor minți sau manipula. Pedagogia este mai mult expusă contrafactualității decât alte discipline, întrucât cu ajutorul ei poți ușor fabrica ficțiuni sau utopii, reușești să induci în eroare proiectând calități inaccesibile pentru indivizi, îi poți manevra pe oameni înspre ținte supraindividuale, către scopuri urmărite de alții. Este foarte adevărat că unele regimuri politice pot abuza și exploata această predispoziție a pedagogiei de a controla sau opera asupra imaginarului individual sau social. Dar nu este corect să se tragă de aici concluzia că știința educației nu ar avea dreptul de a prevedea și de a prescrie ceea ce trebuie sau este bine a se întreprinde.

Pedagogia se particularizează, în raport cu celelalte discipline care studiază fenomenul educativ, prin aceea că se oprește asupra *producerii intenționate a*

*unor modificări în structura internă a personalității* (Drăgan, Nicola, 1995, p. 12). O parte din mecanismele producerii modificărilor în structura comportamentală a copilului pot fi *explicate* (conexiunile cauzale previzibile), altele pot fi doar racordate la strategia *înțelegerii* (printr-un efort de valorificare și imagineare a traiectoriilor posibile). Înțelegerea fenomenelor educative presupune „străduința de pătrundere în intimitatea fenomenului investigat prin decodificarea unor sensuri și interacțiuni posibile pe baza includerii și raportării lor la un cadru conceptual mai larg, elaborat în prealabil și sedimentat în experiența sa. O asemenea raportare oferă informații inedite asupra fenomenului investigat, chiar dacă cea mai mare parte dintre ele implică un coeficient de incertitudine, urmând să fie apoi integrate într-o perspectivă mai largă, întemeiată pe descriere și explicație” (1995, p. 13). Așadar, teoria pedagogică presupune mai multe niveluri de profunzime și extensiune a expozeului teoretic, niveluri care se înscriu de la precis la difuz, de la certitudine la probabilitate, de la constatare la proiecție, de la existență la dorință, de la real la imaginar. Mai trebuie spus că pedagogia s-a diferențiat și cunoaște mai multe subdiviziuni, cu câmpuri speciale de cercetare. Unele dintre acestea sunt preponderent practice (metodicele, de pildă), altele au un conținut și se exprimă printr-un discurs mai abstract (filosofia educației). Ioan Nicola face distincția între pedagogia generală, care este o ramură preponderent speculativă, și pedagogia școlară, ce prezintă un caracter prioritar pozitiv și operațional. Aceasta din urmă ar avea, după pedagogul amintit (1994, p. 40), următoarele sarcini:

- studierea activității și comportamentului profesorului ca agent al acțiunii educaționale în școală (personalitatea, pregătirea, aptitudinile, deprinderile acestuia);
- studierea tehnologiei educaționale, respectiv a strategiilor didactice, mijloacelor de predare-învățare, formelor de organizare a procesului de învățământ, a relației profesor-elev;
- investigarea activității și comportamentului elevilor în activitatea de învățare din școală, precum și în mod diferențiat în funcție de obiectele de învățământ;
- studierea sistemului de învățământ, a diferitelor sale componente, prin prisma eficienței lor pedagogice și a relațiilor dintre ele.

Să mai remarcăm faptul că pedagogia, în ipostaza de teorie, presupune și conotații practice, întrucât vizează acțiuni concrete ce urmează a se derula. Comparativ cu alte științe socio-umane, știința educației este mai „aproape” de realitate, urmează și secondează mai atent chemările și așteptările ei. Discursul pedagogic este simultan și un discurs practic, dat fiind că, odată emisă o cerință, o normă, aceasta pretinde a lua o formă concretă. Se poate educa, deci transforma, direct prin „simpla” emisiune a unei idei, cerințe, ipoteze. Realitatea se transformă prin propoziții, prin cuvinte. Cuvântul instituie și creează o dorință, un comportament, un om.

Suntem de acord cu poziția lui Emile Planchard, după care pedagogia „se ocupă cu *ceea ce este*, cu *ceea ce trebuie să fie* și cu *ceea ce se face*. Este, deci, știință *descriptivă*, teorie *normativă*, realizare *practică*” (1992, p. 32). Ca atare, această disciplină dialoghează cu realitatea educațională, o chestionează și o analizează, dar țintește și idealul, edifică și sugerează ceea ce merită și poate fi concretizat, chiar și parțial, în act.



## 2. Pedagogia ca interogație asupra educației

Din punct de vedere etimologic, termenul *pedagogie* derivă din cuvântul grecesc *paidagôgia* (de la *pais*, *paidos* = copil și *agôgê* = acțiunea de a conduce), semnificând, în sensul propriu al cuvântului, *conducerea copilului*, creșterea acestuia sub aspect practic, concret. În greaca veche, mai există un termen provenit din aceeași rădăcină lingvistică, cel de *paidagogos*, care desemnează pe sclavul însărcinat cu conducerea copiilor la școală. Pedagogul antic era un serv, de origine deseori obscură, îndeplinind o funcție umilă, neluată în seamă. În perioada modernă, pedagogul, identificat cu „grămăticul”, a constituit de multe ori ținta sarcasmelor și criticilor gânditorilor pentru dogmatismul și manifestarea lui „pedantă” (termenul *pedant* derivă din aceeași rădăcină ca și cuvântul *pedagog*). De aici, poate, și umbra ușor depreciativă care mai plutește încă atunci când se invocă termenii de pedagogie și pedagog. În literatura anglo-saxonă, întâlnim doar termenul *education*, care desemnează atât acțiunea de formare a omului, cât și știința care studiază această procesualitate.

În calitate de știință a educației, pedagogia studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor paideutice. Este adevărat că *educația* (sau unele componente sau aspecte ale acesteia) stă și în atenția altor discipline științifice. Printre acestea, amintim biologia (care vizează condiționările neuro-fiziologice ale dezvoltării copilului), *psihologia* (interesată de procesele psihice implicate în învățare), *antropologia* (care investighează resorturile cultural-istorice în devenirea ființei umane), *sociologia* (ce radiografiază condiționările și repercusiunile sociale ale educației), *politologia* (care evidențiază aportul și funcționalitatea politicilor școlare editate la un moment dat) etc. De altfel, științele invocate mai sus interacționează și într-un alt mod cu pedagogia, prin constituirea unor aliaje disciplinare, prin interferența unor topici și metode de investigare specifice mai multor discipline. Se vorbește astăzi de *științe ale educației*, care nu sunt decât expresii ale unor conexiuni disciplinare, dintre care amintim: psihologia pedagogică, sociologia educației, axiologia pedagogică, epistemologia pedagogică, igiena școlară etc. În același timp, însăși pedagogia cunoaște un proces de specializare a teoriei pe domenii, conținuturi sau etape de vârstă relativ delimitate, formând sistemul disciplinelor pedagogice: pedagogia generală, pedagogia școlară (cu subdiviziunile: antepre-, pre- și școlară), pedagogia specială (surdo-, tiflo-, oligofreno-pedagogia), pedagogiile profesionale (agricolă, economică, artistică, juridică etc.), pedagogia comparată, istoria pedagogiei, metodicile, pedagogia familiei etc.

După cum remarcă un analist al fundamentării teoretice a științelor educației (Avanzini, 1992, p. 95), acestea au în comun faptul că se apleacă asupra unui „obiect” care este un „subiect” în curs de a se forma și asupra căruia se exercită o acțiune reglementată de principii. Aceste științe sugerează sau interzic anumite practici educative, în conformitate cu norme axiologice, deontologice, praxiolo-

gice, norme care au ceva subiectiv în însăși natura lor. Științele educației sunt mai maleabile, mai deschise variabilelor subiective tocmai pentru că ele vizează o stare prezentă sau deziderativă a ființei umane. Invocând nevoia unei clasificări a științelor educației, Guy Avanzini (1992, p. 60) sugerează raportarea acestora la trei componente ale actului educativ:

- a) finalitățile filosofice, religioase, culturale, sociale pe care le va urmări educația în cadrul societății;
- b) structura internă a ceea ce se predă, adică modalitatea de pregătire și vehiculare a conținutului educației;
- c) problematica subiectului ce are ca sarcină încorporarea cunoștințelor și deprinderilor (studierea educatului din perspectivă biologică, psihologică, sociologică, etnologică).

O taxonomie asemănătoare cu cea expusă mai sus întâlnim la pedagogul spaniol Jose Luis Garcia Garrido (1995, pp. 176-180). Acesta pornește de la cele trei elemente fundamentale ale procesului educativ care predispon la interogații oarecum speciale: *scopurile* spre care tinde procesul educativ, *subiecții sau actorii* procesului și *mijloacele* sau *căile* pe care aceștia le folosesc pentru a atinge scopurile. Științele educației care vizează scopurile pot fi denumite *științe teologice ale educației* (Filosofia și Teologia educației). Cele care se ocupă cu actorii sau contextul în care aceștia ființează poartă denumirea de *științe antropologice ale educației* (Biologia, Psihologia, Sociologia și Antropologia educației). În fine, științele care se apleacă asupra căilor folosite pentru a ajunge la împlinirea scopurilor pot fi denumite *științe metodologice* (Didactica, Politică, Economia și Planificarea educației, Orientarea școlară și profesională). Aceste trei grupe de științe au în comun faptul că nu abordează întreg procesul educativ, ci doar segmente concrete ale acestuia, într-o perspectivă teoretică bazată pe descompunerea gnoseologică progresivă a elementelor constitutive. Autorul le numește, din această cauză, *științe analitice ale educației*. Atunci când procesele educative sunt abordate în totalitatea lor, dar prin subsumarea unor analize parțiale, avem de-a face cu *științe analitico-sintetice* (Istoria educației și Educația comparată). Când este vizat procesul educativ în ansamblul său, într-o perspectivă holistică, sunt invocate *științele sintetice ale educației* (Pedagogia generală și Pedagogia diferențială).

O interesantă și pertinentă discuție asupra statutului epistemologic al pedagogiei întâlnim în lucrarea lui Cezar Birzea, *Arta și știința educației* (1995). Prestația teoretică a autorului citat vizează câteva obiective clare: definirea, în interiorul pedagogiei, a ceea ce este știință și non-știință, evaluarea capacității științei educației de a rezolva problemele specifice ale „obiectului” său, definirea condițiilor epistemologice proprii acestei științe. Analizele întreprinse, pe baza unor supoziii epistemice de ultimă oră, vin să acrediteze, o dată în plus, demnitatea teoretică a științelor educației.

În perspectivă istorică, pedagogia a evoluat de la stadiul sentințelor empirice, spontane („pedagogia populară”), până la cel al reflecției sistematice de factură filosofică sau științifică. Întruchipările actuale ale pedagogiei se înscriu într-un cadru destul de larg; unele direcții de cercetare se bazează pe studierea faptelor



prin experimentare și cercetare cantitativă a datelor cu privire la educație, altele se bazează pe interpretare și speculație, factori de ordin teoretic. Ambele traiecte de evoluție sunt benefice și necesare progresului acestei științe. Trebuie păstrat atât contactul cu evoluția faptelor (fără a aluneca în factologie sau empirism îngust), dar sunt necesare și semnificarea și reflecția asupra rezultatelor analizelor. Sporul cognitiv este asigurat prin complementaritatea dintre perspectivele posibile de îmbogățire și validare a practicilor sau teoriilor pedagogice.

Cât privește dilema dacă pedagogia este o știință, o tehnică sau o artă, înclinăm să credem că disciplina în discuție este *știință*, discurs teoretic asupra unui fenomen care, în unele circumstanțe, se prelungește în acțiuni concrete, întrucipând astfel note ale tehnicii (tehnica educativă). Nu credem că pedagogia este o artă (decât în cazuri speciale, când pedagogul este un artist al cuvântului, care scrie o pedagogie expresivă, asemenea literaturii; putem spune că J.J. Rousseau este un pedagog-artist). *Calitatea de artă aparține practicii paideutice, deci, educația poate fi o artă*. Este adevărat că, uneori, pedagogul (cel care sugerează sau propune un sistem de gândire asupra educației) este și educator. Dar el este artist prin ceea ce face și mai puțin prin ceea ce scrie sau gândește despre activitățile lui. Pedagogia lui Pestalozzi sau Herbart nu este o artă; educația care se realizează în acord cu tezele lui Pestalozzi sau Herbart poate fi însă o artă. Cum estetica nu este o artă, ci are menirea de a studia și interpreta fenomenul artistic, la fel procedează și pedagogia, reflectând asupra educației, care, în viziunea unora, este și o artă.

### 3. Dileme și sfidări ale pedagogiei

Nu toți agreează pedagogia și pe cei care o slujesc. Pedagogia se referă la ceea ce urmează a fi învățat, gândit, făcut sub presiunea unei alterități. Ea se opune într-un fel datului, înăscutului. Pedagogul este cel care vine și dictează, decretează, obligă. „Pedagogul este un om fără personalitate”, „pedagogic, didactic sunt de cele mai multe ori defecte, chiar injurii, care califică persoane sau discursuri”, „astăzi, pedagogul nu este admis decât dacă se disimulează sau se adăpostește, mai exact, dacă-și apropiază forma culturală a lejerității” constată cu amărăciune un pedagog contemporan (Beillerot, 1982, p. 59). Pedagogia se pune în serviciul unei violențe simbolice la adresa individului; activitatea pedagogică, în calitate de act de inculcare, va produce un *habitus* care se formează în urma interiorizării unui arbitrar cultural propus, prin educație, de către instanțele aflate la putere pentru a primi o legitimare (Bourdieu, Passeron, 1970, pp. 19-25). Pedagogia legiferează nu numai distribuția cunoașterii, ci și cenzurarea ei; ea poate deveni o unealtă a gestionării și întăririi puterii. Nu totul trebuie transmis celor mulți. Prin intermediul pedagogiei păstrăm sau ascundem adevărul. Există o pedagogie a secretului profesată cu bună știință de cei mari. Istoria umanității poate fi lecturată și ca istorie a pedagogiilor ascunderii, disimulării, interzicerii. Inegalitatea provine din distribuția preferențială a ideilor. Cei care dețin idei sunt, desigur, mai puternici.

„Pedagogia este noua raționalitate a educației secolului XX; pe măsura rafinării ei, va suscita reacții de respingere sau de opoziție larvară, dat fiind că este o raționalitate a presiunii unui grup asupra altuia” (Beillerot, 1982, p. 74). Transmiterea cunoștințelor nu este inocentă. Se transmite numai ce trebuie știut. Pedagogia se pune în serviciul unei ideologii. „Pedagogizarea” a devenit o preocupare de primă importanță a celor care conduc. Dar, atenție!, acest lucru nu trebuie observat sau bănuț. Axioma infantilizării stă la baza oricărui program de dirijare a conștiințelor. Ea este specifică atât regimurilor autoritare, cât și celor democratice. Într-o societate democratică, accentul se pune pe convingere, nu pe constrângere. Pedagogia forței este înlocuită cu pedagogia persuasiunii. Gesticulațiile brutale au fost înlocuite cu strategii mult mai rafinate. Pedagogia este o nouă formă de manifestare a voluntarismului contemporan. Avem nevoie de „învățători”; când nu-i avem, le ducem lipsa, îi căutăm, căci totul se poate învăța de la alții (!).

Ceea ce este mai dureros este faptul că înseși cadrele didactice se supun de multe ori raționalității excesive a pedagogizării. Profesorul a devenit un comediant ce-și joacă rolul din ce în ce mai conștiincios. Nu-și pune nici problema că a devenit un servitor amabil al instanțelor supraetajate, nici nu se impacientează că aservește spiritele celor tineri și neștiutori. Într-o anumită măsură, teatralizarea în educație este cerută. Totul se poate juca: profesorul se prefacă că e slab și neputincios, mimează relații afective, pretinde că știe totul, dă de înțeles că e la dispoziția elevilor, reproduce informațiile, ideile sau chiar replicile altora. „Constrâns să-și mascheze «autenticitatea», dascălul – scrie Hubert Hannoun – este împins să joace comedia cuvintelor: acestea nu sunt pentru el scopuri în sine; ele devin trucuri, mijloace conștiente ale transmisiei și ajutorului... «Expresia adevărată» a profesorului devine ceva secundar, o problemă de culise: ceea ce așteaptă publicul-elev este un ansamblu de cuvinte ale scenei unde profesorul-actor joacă pentru el, publicul, și nu pentru sine, un public pe care vrea să îl înțeleagă, pe care îl vrea sedus pentru a-i transmite o idee, o noțiune sau chiar un vis în care să creadă... sau pe care îl cere el să-l creadă. Corpul, hainele, nonverbalul, cuvintele sunt împănarea sub care se retrage profesorul pentru a declanșa la elev ceea ce dă sens acțiunii sale: a seduce pentru a preda, adică pentru a transforma, pentru a progresa” (Hannoun, 1989, p. 100). Duplicitatea dascălului este prescrisă, instituționalizată și, de aceea, iertată, trecută cu vederea. „Minciuna” pedagogică este consimțită și asumată cu seninătate. Se spune deseori că dascălul trebuie să fie și un bun actor. Realitatea adusă în școală este una fabricată, mediată, modelată. A preda înseamnă a minți din ce în ce mai puțin, a te apropia de adevăr în mod gradual. În punctul de pornire „minți” cel mai mult. Minciuna pedagogică se dovedește a fi inevitabilă. Ea este chiar morală. Realitatea în sine poate fi brutală, îl poate buimăci pe elev. De aceea i-o prezintă pe fragmente, în mod treptat, de la ușor la greu, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex, de la parte la întreg etc. „Minciuna pedagogică devine, deci, o formă de rău necesar sau afirmarea provizorie a unui contra-adevăr care se dovedește a fi, într-un moment al maturizării elevului, singura poartă prin care el poate să primească o informație, ținând cont de faptul că imperfecțiunea va fi ea însăși o trambulină a propriei lui perfecționări” (Hannoun, p. 134). Educația



este expusă deci contrafactualității, alunecând, deseori, în fetișizare și „măimuta-reală”. Rețetarul pedagogic se poate transforma, dacă nu suntem abili, într-un simplu paravan sub care se ascund elucubrații periculoase și pentru educați, și pentru educatori.

Unei pedagogii oficiale, instituționale, clasice, i se pot alătura proiecte pedagogice mobile, deschise, nestandardizate, mai apropiate de posibilitățile și dezerdatele elevilor sau ale altor instanțe. La începutul secolului XX, s-au editat o serie de programe pedagogice, circumscrise curentului „educației noi”, care s-au dovedit a fi deosebit de benefice. Merită să invocăm numele unor binecunoscuți pedagogi precum Maria Montessori, Ovid Decroly, Adolf Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Celestin Freinet, Peter Petersen etc., ce au imaginat și practicat modalități educative care valorificau sensibilitatea, autonomia și înclinațiile naturale ale elevilor pe baza unor metode didactice nondirective.

Pedagogia nondirectivă a reactivat vechi presupozii educaționale de factură romantică (majoritatea de sorginte rousseau-istă), iar unele soluții ale acestui curent au alunecat spre absolutizări cu privire la libertatea necondiționată a copilului. Cert este că atât pedagogia directivă, de sorginte herbartiană, cât și pedagogia nondirectivă pot oferi, prin complementaritatea perspectivelor, soluții actuale pertinente la sfidările din ce în ce mai deconcertante ale evoluțiilor prezente. Ni se pare util ca viitoarele cadre didactice să posede și unele informații privind evoluția gândirii pedagogice moderne și actuale, pentru a putea percepe și sancționa operativ modele paideutice noi sau care se consideră inedite. Ca exemplificare, recurgem la cazul pedagogiei de tip Waldorf, care, integrată în contextul ideatic al începutului de secol, reprezintă un mixaj propedeutic interesant, dar nu inedit (întrucât acaparează idei din pedagogia de tip Montessori, Decroly, Claparède etc.), desigur, cu reale valențe educative, dar care nu poate fi generalizat la scara întregului învățământ (după opinia noastră, elemente ale acestei pedagogii sunt benefice pentru învățământul preșcolar și, la unele activități, pentru cel primar). Numai un necunoscător sau un amator se lasă copleșit de falsa noutate sau de „miracolul” unei pedagogii „omnipotente”. Milităm pentru o înmănunchere a soluțiilor pedagogice și nu pentru impunerea unilaterală a uneia în dauna alteia. Educația ființei umane este o activitate deosebit de delicată și complexă. Nu ne putem juca cu sufletele copiilor, experimentând soluții care nu știm unde vor conduce. Există o serie de limite deontologice la care trebuie să se gândească dascălii, părinții, factorii de decizie, atunci când propun sau susțin un anumit tratament pedagogic. Problematika educației nu se rezolvă printr-o singură emisiune ideatică sau strategică.

Fiecare teorie pedagogică aruncă o lumină asupra fenomenului educațional și merită, prin aceasta, a fi luată în seamă (vezi Bertrand, 1993, p. 210). Problema nu este care ar fi cea mai bună teorie pedagogică, ci cum combinăm, articulăm și valorificăm tezele din mai multe teorii pentru ca practica educativă să se perfecționeze. Chiar dacă există o competiție a teoriilor, și o nemărturisită tentație a generalizării fiecărei teorii profesorul va medita adânc atunci când este în fața unei opțiuni. Câteva criterii generale de relevanță a teoriei pot fi reținute:

- corelativitatea teoriei pedagogice atât cu idealurile și valorile constante ale umanității, cât și cu cele specifice, comunitare, ale populației căreia i se aplică;

- deschiderea și permisivitatea optimă a normelor stipulate de teorie, față de posibilitățile și aspirațiile indivizilor și, simultan, față de unele comandamente comunitare, sociale;

- structuralitatea și congruența logică a teoriei explicative; calitatea fundamentelor și premiselor filosofice, etice, psihologice, logice;

- eficiența practică a teoriei, prin studierea consecințelor aplicării ei în situațiile precedente (facem observația că este riscant pentru profesor să experimenteze, de unul singur, o teorie cu totul nouă) și prin urmărirea atentă a evoluțiilor în cazul în care profesorul aplică o anumită teorie;

- predispoziția teoriei pedagogice de a accepta alternative, schimbări de perspective, de a dovedi mobilitate explicativă și procesuală în acord cu modificările ivite pe parcurs.

În general, pedagogia nu mai trebuie vizată astăzi ca un cod de procedură imuabil, ca un rețetar absolut, ca o litanie învățată pe dinafară, capabilă de a da răspuns prefabricat la toate situațiile posibile, ci se cere a fi receptată ca un corpus de norme generale ce permit reasamblări, reajustări, resemnificări, ca o disciplină deschisă ce invită la meditație, la crearea de noi ipoteze, sugestii, idei. Este necesară o pedagogie care să facă din fiecare practician un om care gândește responsabil, de unul singur, în legătură cu ceea ce face. Avem nevoie nu de un canon, ci de o îndrumare minimală, dar necesară, în arta formării altuia cu ajutorul ei, pentru binele lui și spre bucuria noastră.

## Note bibliografice

- Avanzini, Guy, 1992, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Paris.  
 Beillerot, Jacky, 1982, *La société pédagogique*, PUF, Paris.  
 Bertrand, Yves, 1993, *Théories contemporaines de l'éducation*, Éd. Chronique sociale, Lyon.  
 Birzea, Cezar, 1995, *Arta și știința educației*, E.D.P., București.  
 Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, 1970, *La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris.  
 Drăgan, Ion, Nicola, Ioan, 1995, *Cercetarea psihopedagogică*, Ed. Tipomur, Târgu-Mureș.  
 Durkheim, Emile, 1980, *Educație și sociologie*, E.D.P., București.  
 Garrido Garcia, Jose Luis, 1995, *Fundamente ale educației comparate*, E.D.P., București.  
 Hannoun, Hubert, 1989, *Paradoxe sur l'enseignement*, Les Édition ESF, Paris.  
 Nicola, Ioan, 1994, *Pedagogie*, E.D.P., București.  
 Planchard, Emile, 1992, *Pedagogia școlară contemporană*, E.D.P., București.



# EDUCAȚIE ȘI CONTEMPORANEITATE

## 1. Ce (mai) este educația ?

Din punct de vedere etimologic, termenul *educație* poate fi dedus din latinescul *educō-educare* (a alimenta, a îngriji, a crește – plante sau animale). Cu înțelesuri similare întâlnim, la francezi, în secolul al XVI-lea, termenul *éducation*, din care va deriva și cel românesc *educație*. Termenul mai poate fi dedus și din latinescul *educere-educere*, care înseamnă a duce, a conduce, a scoate. Se pare că ambele traiecte etimologice sunt corecte, iar ramificațiile semantice – de altfel, destul de apropiate – concură la o decantare semiotică destul de precisă. Cât privește determinarea realității acoperite de termenul în discuție și a conținutului noțional, apar multiple dificultăți, întrucât mulți pedagogi vor înțelege educația în mod diferențiat. Vom exemplifica printr-o serie de definiții, în care se încearcă surprinderea esenței fenomenului discutat:

- A educa înseamnă a cultiva curățenia sufletească și buna cuviință a copiilor și tinerilor, a-l crește pe copil moral și în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligența, a forma un atlet pentru Hristos; pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educația este asemenea unei arte: artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că, dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare (Ioan Hrisostom, apud, D. Fecioru, 1937, p. 9).
- Educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil (Kant, 1992, p. 17).
- Educația este acțiunea de formare a individului pentru el însuși, dezvoltându-i-se o multitudine de interese (Herbart, 1976, p. 62).
- Educația constituie acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale și mentale necesare vieții sociale și mediului special pentru care sunt destinate (Durkheim, 1930, p. 79).
- Educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează (Dewey, 1972, p. 70).
- Educația e o voință de iubire generoasă față de sufletul altuia pentru a i se dezvolta întreaga receptivitate pentru valori și capacitatea de a realiza valori (Spranger, 1930, p. 341-344).
- Educația este o integrare: integrarea forțelor vieții în funcționarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri,

integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea ființei sociale și corporale, pentru dezvoltarea completă a personalității individuale (Hubert, 1965, p. 58).

• Educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare, în direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de acestea (Bărsănescu, 1934, pp. 159-164).

Observăm că în unele definiții sunt luate în considerare fie scopul educației, fie natura procesului, fie conținutul educației, fie laturile sau funcțiile actului educativ. Definirea educației se poate realiza din unghiuri diferite de vedere. Ioan Cerghit (1988, pp. 13-16) identifică următoarele posibile perspective de înțelegere a acesteia:

- educația ca proces* (acțiunea de transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate);
- educația ca acțiune de conducere* (dirijarea evoluției individului spre stadiul de persoană formată, autonomă și responsabilă);
- educația ca acțiune socială* (activitatea planificată ce se desfășoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate);
- educația ca interrelație umană* (efort comun și conștient între cei doi actori – educatorul și educatul);
- educația ca ansamblu de influențe* (acțiuni deliberate sau în afara unei voințe deliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate, care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea omului ca om).

Sintetizând o serie de ipostaze ale educației, surprinse în multiplele tentative de definire, vom evidenția următoarele note și trăsături ale educației ca fenomen:

- educația este un demers aplicabil doar la specia umană; această acțiune nu se poate extinde asupra lumii animalelor sau a plantelor, întrucât în acest perimetru factorul conștiință – fără de care nu există educație – lipsește cu desăvârșire;
- educația constă într-un sistem de acțiuni preponderent deliberate, ea este o „propunere” – cum se exprimă Daniel Hameline (1986, p. 53), a unei anumite intenționalități, a unei previzibilități; acțiunile întâmplătoare și toate influențele ocazionale sunt purtătoare de mesaje educogene, dar nu pot fi induse la copii automat, ci mediate, integrate, exploatate – cu atenție și inspirație – prin acțiuni conjugate ale factorilor educației;
- în măsura în care influențele sunt concentrate la nivelul unor instituții de profil, acțiunile permit o organizare, o structurare și chiar o planificare sub aspectul sarcinilor și timpului acordat acestora;
- educația se realizează în perspectiva unui ideal de personalitate umană, acordat la repere culturale și istorice bine determinate;
- educația nu este o etapă limitată numai pentru o anumită vârstă, ci se prelungește pe întregul parcurs al vieții unui individ.

Funcțiile educației sunt percepute în mod diferențiat de către teoreticienii acestui fenomen. Unii pedagogi relevă funcțiile de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ, de dezvoltare a potențialului biopsihic al omului



și de pregătire a acestuia pentru inserția în social (Nicola, 1993, p. 21). Alți autori evidențiază funcția *cognitivă* (de vehiculare a tezaurului de cunoștințe), funcția *economică* (de pregătire și formare a indivizilor pentru producția materială) și funcția *axiologică* (de valorizare și creație culturală) (Șafran, 1982, pp. 73-74). Funcția principală a educației se decelează contextual, prin împletirea funcțiilor invocate mai sus sau prin supralicitarea uneia dintre ele, atunci când realitatea socio-istorică o impune. În fond, prin educație se urmăresc două mari scopuri: „Primul e să dăm copilului cunoștințe generale *de care, bineînțeles, va avea nevoie să se servească*: aceasta este instrucția. Celălalt e să pregătim în copilul de azi pe omul de mâine și aceasta este educația” (Berger, 1973, p. 65). Iar scopul educației este atins atunci când individul obține acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin și pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată definitiv, static, prin educația instituționalizată. O parte din trăsăturile personalității sunt formate direct prin educație, dar o bună parte din calitățile acesteia sunt opera propriei formări – care depinde, în ultimă instanță, tot de educație. Încât, vom fi de acord cu Maurice Dubesse care afirmă că „educația nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze” (1981, p. 112).

În ultimul timp, teoreticienii folosesc termenul de „*metacogniție*” pentru a circumscrie o nouă competență a celui care este educat. Aptitudinea de a „*meta-cunoaște*”, de a gândi asupra gândirii, adică de a avea „o conștiință globală a atuurilor intelectuale de care dispunem, precum procesul gândirii, concentrarea memoriei etc.” (Freedman, 1993, p. 70), care conduc la o mai bună funcționare și producere a cunoștințelor, devine o prioritate în vremurile noastre. Dacă cel care învață ia cunoștință de propriile lui procese de gândire și de posibilitățile lui de învățare, el poate nu numai să-și sporească repertoriul strategiilor, dar cuce-rește astfel o măiestrie spontană, actualizând, prin selecție și aplicație, cele mai nimerite achiziții. Nu achiziția în sine este valoroasă, ci *cum, când și ce* se actualizează atunci când trebuie. Educația poate deveni astfel un sistem „autopoietic” (Prévost, 1994, p. 24), adică un resort autoregulator (un fel de „auto-facere”, de fasonare pe cont propriu) pentru individ, care cultivă și facilitează autogenerarea unor scheme de gândire sau de conduită care s-au dovedit a fi eficiente și au condus la sporirea autonomiei persoanei.

În literatura de specialitate, mai întâlnim și alți termeni corelativi educației: dresaj, domesticire, îndoctrinare, salvare, formare, instruire, învățare etc.)

*Dresajul* este acea acțiune având ca obiect constituirea în ființa preumană a unor obișnuințe, adică a unor mecanisme ce se montează grație unor asociații sau determinări mecanice gen cauză-efect (dacă delfinul face mișcarea cerută, primește un peștișor), pe baza reflexelor condiționate. În plus, cum remarcă René Hubert (1965, p. 54), dresajul se face în perspectiva unor scopuri artificiale, care nu sunt naturale animalului respectiv, printr-o translare forțată a unor comportamente cu coloratură antropomorfă, acestea fiind reeditate prin automatisme.

*Domesticirea* este un dresaj mai complicat, întrucât el se realizează din rațiuni practice. Dacă funcția dresajului este prioritar ludică, domesticirea are finalități utile pentru omul ce folosește un animal domesticit. Domesticirea stabilizează

instinctul animalului, deviindu-l de la finalitatea firească; ea sfârșește prin a fixa la animal niște obișnuințe ce se transmit ereditar. Animalul nu mai funcționează asemenea unui automat; și-a câștigat o a doua natură, care, adesea, este o deformare a naturii sale originare (Hubert, 1965, p. 55). Această transformare afectează specia și nu numai indivizii izolați.

*Îndoctrinarea* este o formă mai ascunsă de achiziționare a unor conduite mentale, specifică perioadei primitive a omenirii, dar care continuă să fie mereu prezentă. Ea presupune o impunere a unui punct de vedere sectar sau partizan (Bower, 1970, p. 29), prin ascunderea scopului acestei ralierei (există întotdeauna un interes ideologic sau pragmatic); cu cât disimularea este mai bună, cu atât consecințele îndoctrinării sunt de mai lungă durată. Ceea ce rămâne interesant este faptul că la această condiționare participă și individul respectiv; acesta nu se împotrivește, ci îmbrățișează cu inocență noul punct de vedere. Îndoctrinarea presupune un anumit grad de inconștiență a subiectului. Nu-l poți îndoctrina pe unul care știe că este îndoctrinat.

*Salvarea* este un termen specific creștinismului și se referă la desăvârșirea ființei umane prin intrarea în lumea veșnică, prin credința în Hristos. Salvarea presupune o pregătire continuă a omului, printr-o conduită exemplară, în vederea accederii la Împărăția lui Dumnezeu.

*Formarea* se referă la transformarea personalității elevului, la determinarea sau facilitarea ivirii unor noi trăsături caracteriale, a unor conduite psihice dezirabile.

*Instruirea* este un termen care subsumează acțiunea de transmite *stricto sensu* de informații elevilor și vizează mai ales latura instrumental-intelectuală.

*Predarea* este procesul de prezentare organizată a unor cunoștințe elevilor de către cadre pregătite în acest sens. Conținutul predării este atent dimensionat pentru ca transmiterea informațiilor să poată avea loc. Rolul director în predare îl are profesorul.

Predarea este o relație cu un obiect de cunoscut:

- propus de un subiect (profesorul);
- conform unei acțiuni de înmagazinare care se organizează prin tratarea informației;
- ce angajează subiectul din punct de vedere psihologic, afectiv și cognitiv;
- înrădăcinat într-o dorință care se exprimă prin așteptarea unei schimbări.

Relația cu obiectul are loc conform unei acțiuni ce se desfășoară în mod liber și care:

- se constituie printr-o elaborare/reorganizare a proceselor cognitive, psihomotorii, socio-afective, vizând dobândirea unor noi competențe;
- comportă mai multe faze de explorare;
- se desfășoară în conformitate cu mijloace sau de către persoane care exercită o funcție de mediere;
- ajunge la deslușirea unor cunoștințe despre obiect (Aumont, Mesnier, 1992, pp. 36-37).



*Învățarea* vizează îndeosebi pe agenții care suportă intervenția educativă; ea constă în însușirea metodică de către elevi a unor cunoștințe sau deprinderi cerute de profesori.

## 2. Educația și provocările lumii contemporane

Prin structură, obiective și conținut, educația trebuie să răspundă neconținut unor exigențe ale evoluției realității naționale și internaționale. Semnificațiile și eficiența actului educativ sunt date de disponibilitățile educației de adaptare și autoreglare față de sfidările tot mai numeroase ale spațiului social. Problematika lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate și caracter prioritar (Văideanu, 1988, p. 106) demonstrează tot mai pregnant că soluțiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri și angajări secvențiale, parcelate, ci e nevoie de o viziune holistică în studierea și decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre națiuni, etc.). Analiza problematicei contemporane și identificarea marilor teme de meditație (vezi Văideanu, Neculau, 1985) au condus la constituirea – în plan educațional – a unor răspunsuri specifice, prin potențarea „noilor educații” sau a unor noi tipuri de conținuturi: educația pentru pace, educația ecologică, educația pentru participare și democrație, educația demografică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, educația privind drepturile fundamentale ale omului, educația pentru o nouă ordine internațională, educația interculturală etc. (vezi „Buletinul cabinetului pedagogic”, 3/1985, Duțu, 1989, Rey, 1986). Este de așteptat ca această listă să se modifice (fie prin dispariția unor „educații”, în măsura în care realitatea îngăduie așa ceva, fie – mai degrabă – prin impunerea unor noi cerințe și conținuturi educative). Ca modalități practice de introducere a „noilor educații”, sunt menționate (Văideanu, 1988, p. 109) trei posibilități:

- prin introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație (dificultatea constă, însă, în supraîncărcarea programelor de învățământ);
- prin crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale (modulele având un caracter interdisciplinar de tipul: Conservarea și gestiunea resurselor naturale – la disciplina Biologie);
- prin tehnica „approche infusionnelle” (prin infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele „clasice”).

Cât privește aspectul procesual al demersului educativ în sine, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu nevoia unor redimensionări și chiar a unor schimbări de paradigme educaționale. J. W. Botkin și colaboratorii săi (1981, pp. 26-71) fac o disociere interesantă între *învățarea de menținere* și *învățarea inovatoare*, care ne poate sugera traiecte posibile pentru prezentul și viitorul educației. Societățile tradiționale – arată autorii invocați – au adoptat un tip de învă-

țare de menținere, care pune accentul pe achiziția de metode și reguli fixe, pentru a putea face față unor situații cunoscute și recurente. Acest tip de învățare este menit să asigure funcționarea unui sistem existent, a unui mod de viață cunoscut, și stimulează abilitatea noastră pentru a rezolva probleme date și a perpetua o anumită experiență culturală. În condițiile în care apar șocuri existențiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învățare, așa-numita învățare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii și societățile să acționeze în situații noi și presupune calitățile *autonomiei* (a nu mai avea nevoie de alții) și *integrării* (a accede la o gândire holistică, ce este capabilă să conexeze operativ informațiile recent intrate în circulație). În timp ce învățarea de menținere tinde să ia drept inatacabile valorile impuse ca atare și să treacă cu vederea toate celelalte valori, învățarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile și obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Învățarea de menținere este esențială, dar insuficientă. Este indispensabilă în situații bine delimitate, unde ipotezele rămân fixe. Valorile pe care se sprijină sunt bine delimitate și recunoscute. Are la bază o gândire algoritmică, secvențe de gândire prefabricate, ce operează în contexte determinate. Dar învățarea de menținere nu face față situațiilor limită. Învățarea inovatoare presupune formularea de probleme, sfărâmarea clișeelelor. Ea predispune la ruperea structurilor închise, antereflexive. Valorile ei nu sunt constante, ci mai degrabă schimbătoare.

Este adevărat că marile schimbări existențiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradițiilor, ci prin contestarea traseului bătătorit. Istoria progresează prin partea proastă a lucrurilor – spunea Hegel. Întotdeauna oamenii incomozi fac revoluțiile (cognitive, sociale). Vom înțelege de aici că ambele tipuri de învățare sunt benefice, cu condiția conducerii variabile a celor care învață către acel traiect al învățării care este în concordanță cu sarcinile, conținuturile și finalitățile educației. Se pare că în multe împrejurări ale prezentului, educația inovatoare este mai productivă, dacă o comparăm cu cea de menținere.

O posibilă evoluție a educației, în perspectivă, va avea loc prin centrarea ei și pe baza exploatarei capacității de cunoaștere holistică (rațiune, sentiment, voință) a creierului uman. Se știe că educația tradițională se opune, mai mult sau mai puțin, tendinței holistic-integrative a creierului (Wurtz, 1992). Suntem, poate, prea obsedați, uneori, de exactitatea logică, or creierul lucrează și cu probabilități sau cu aproximații vagi. Se pare că educația contemporană nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă. Emisfera stângă, cea a secvențialității logice, este capabilă să structureze cunoștințe noi, dar ea nu ne poate furniza informații noi, nu este deci creatoare de idei noi. Orice descoperire epocală, noutățile – în general – au depins întotdeauna de intuițiile emisferei drepte, de capacitatea creierului, care funcționează holistic. Așa-numita educație transpersonală, susținută pe/de calitățile „informante” ale emisferei drepte, are meritul de a încuraja educatul în a deveni autonom, de a problematiza, de a se abate de la autoritatea „programei analitice”, de a pune întrebări prohibite, de a sonda profunzimi, de a căuta sensuri etc. Mergând mai departe, în compararea celor două ipostaze ale educației, Bruno Wurtz (1992, pp. 221-224) evidențiază, pe două coloane, următoarele principii diferențiatore:



## Principiile vechii paradigme

1. Accentul cade pe conținut, pe însușirea de informații „corecte” în mod definitiv.
2. A învăța este un rezultat, o sosire, o destinație.
3. Structură ierarhică și autoritară. Conformismul e recompensat, rebeliunea gândirii diferite e descurajată, imparțialitatea e dezavuată.
4. Structură relativ rigidă, programă analitică obligatorie.
5. Progres prescris. Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activități. Separarea vârstelor.
6. Prioritatea randamentului, a performanțelor, a reușitei.
7. Accentul cade pe lumea exterioară. Experiența lăuntrică e considerată ca neavenită.
8. Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobat.
9. Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.
10. Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor și a performanțelor obținute – practică ce duce la stigmatizare și la fenomenul „autoîmplinirii profeției”. Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.
11. Preocupare față de norme.

## Principiile noii paradigme

- Accentul cade pe învățarea învățării permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea față de conceptele noi, pe modul accesului la informații, cunoștințele nefiind niciodată definitive.
- A învăța este o evoluție, o *cale fără sosire*. A învăța este un proces.
- Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranță față de imparțiali și față de cei ce gândesc altfel. Elevii și dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.
- Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi și mijloace în predarea unei teme date.
- Flexibilitatea și integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.
- Prioritatea sinelui, a valorii proprii a individului, care generează performanțele.
- Experiența lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învățare. Se promovează activarea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.
- Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.
- Se depun eforturi pentru a construi și institui o educație care să solicite întregul creier. Raționalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile holiste, neliniare și intuitive. Se urmărește insistent confluența și contopirea ambelor procese.
- Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv și subordonat. În nici un caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.
- Preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare și pentru depășirea limitelor percepute, identificate.

## Principiile vechii paradigme

12. Încredere acordată prioritar cunoștințelor livresti, teoretice, abstracte.
13. Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul și destinația lor specială.
14. Condiționare birocratică. Rezistență față de propunerile colectivității.
15. Educația e considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini și în vederea interpretării unui anumit rol. Se învață pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea e consecutivă progresului.
16. Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audio-vizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnică de prelucrare a textelor, robot etc.). Dezumânizarea învățământului.
17. Numai dascălul emite cunoștințe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.

## Principiile noii paradigme

- Completarea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență. Învățarea are loc atât în sala de clasă, cât și în afara ei. Se fac diferite incursiuni cercetăse, nu lipsesc nici ucenicia meșteșugărească, demonstrația practică și întâlnirea cu expertii.
- Preocuparea pentru ambianța învățării se extinde asupra condițiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanță a claustrării cu interacțiunea, a activităților liniștite cu cele exuberante.
- Propunerile colectivității găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obștesc.
- Educația e privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți. Ea are o legătură doar tangențială cu școala. Se învață mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generațiilor. Reciclarea anticipează progresul.
- Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relațiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.
- Dascălul învață și el de la elevi. Reciprocitatea învățării.

Soluția rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educației instituționalizate. Astăzi, obiectivele educației și procesele educative sunt atât de complexe încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe instituții, concretizată în ceea ce unii au numit „cetatea educativă” (Faure, 1974, p. 225), prin „redistribuirea” învățământului către mai mulți factori, ar putea crea acțiuni ale căror rezultate să fie mulțumitoare. Încât, o restructurare a atribuțiilor diferitelor compartimente ale socialului, cu privire la cerințele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică, și presupune, cum sugerează unii analiști (Sicinski, 1984, p. 226), o regândire și o corelare mai adâncă a politicilor școlare, culturale, economice și sociale la nivelul ansamblului societal. De pildă, nu numai că ar trebui să se accentueze mai mult valoarea „instrumentală” a educației, ci și instrumentele culturale se cer a fi reconvertite în surse educative explicite, care să modeleze și să formeze personalitatea. Contextul cultural – și, prin extensie, cel social – trebuie astfel dimensionat încât el însuși să inducă influențe educative directe, vizibile. Unii autori merg atât de departe în maximizarea capacității educogene a unor instanțe sociale, încât cer deșcolarizarea societății. Ivan Illich, prelat catolic și



pedagog american, mânat de un optimism exagerat față de forțele individului și de un pesimism adânc față de școală ca instituție, propovăduiește (himeric) o societate fără școală, în care educația s-ar realiza prin intermediul unor „prilejuri educative” ineficiente sau chiar imposibil de acceptat (Hannoun, 1977). Oricât de mult s-ar face această redistribuire și acest glisaj al funcțiilor, școala trebuie să rămână instituția fundamentală în care se vor pune bazele unei educații inițiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, tocmai datorită necesității împlinirii și corelării funcționale a acesteia cu alte segmente ale socialului, pasibile de a realiza, secvențial, sarcini și acțiuni ale instituției specializate care rămâne, în continuare, școala.

Înșuși contextul social și cel global comportă numeroase modificări, structurale și funcționale. În condițiile libertății de expresie, ale democratizării vieții sociale, ale liberei circulații, ale dispariției unor linii nete de demarcație (interstatale, interetnice, interconfesionale etc.), educației îi revin sarcini inedite și dificile. Educația interculturală, în contextul migrației și al coexistenței în același spațiu a unor expresii culturale diferite, pare să fie de mare actualitate după unii autori (vezi Jones, Kimberley, 1989; Rey, 1993). Cu toate că societățile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situațiile monoculturale. Conținuturile și strategiile didactice au în continuare un caracter etnocentrist (sau sociocentrist) și predispun, mai degrabă, la „ghetoizare” decât la deschidere și comunicare intergrupală. Modalitățile de relaționare la culturile „vecine” sau „mari” sunt – mai degrabă – de factură exotică, artificială, caricaturală. Educația pentru și într-o Europă (sau lume) unită trebuie să cultive valori precum toleranța, respectul reciproc, credința în egalitatea sau complementaritatea culturală, universalizând eventualele diferențe spirituale sau valori locale, în vederea unei bune comunicări sau conviețuiri.

Pentru viitor, obiectivele educației trebuie să fie infuzate de conotații culturale. *Deceniul mondial al dezvoltării culturale* (1988-1997), decretat de UNESCO și ONU (conform rezoluției 41/187, adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite în 1986) obligă la orientarea școlii spre cultivarea valorilor universale autentice. Programul sus-menționat se articulează în jurul a patru obiective majore:

- luarea în considerație a dimensiunii culturale a dezvoltării;
- afirmarea și îmbogățirea identităților culturale;
- lărgirea participării tuturor la viața culturală;
- promovarea cooperării culturale internaționale (*Guide pratique*, 1988, p. 19).

Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ținând cont de diversitatea culturilor și a interacțiunilor culturale care există între populațiile din interiorul unei țări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta presupune nașterea unei noi mentalități, la scară planetară, mai atentă la aspectele calitative și umane ale dezvoltării și la formarea unui curent de opinie conform căruia progresul trece prin educație și cultură (vezi și Desjetex, 1991, pp. 28-29).

### 3. Educația formală, nonformală și informală

Pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitate acțională, educația se poate obiectiva în trei ipostaze: educația formală, educația nonformală și educația informală.

*Educația formală.* Se referă la totalitatea influențelor intenționate și sistematice, elaborate în cadrul unor instituții specializate (școală, universitate), în vederea formării personalității umane. Educația și instruirea sunt explicate în virtutea unor obiective clar formulate, iar procesul se caracterizează prin intensitate, concentrare a informațiilor și continuitate. Scopul acestui tip de educație îl constituie introducerea progresivă a elevilor în marile paradigme ale cunoașterii și instrumentalizarea lor cu tehnici culturale care le vor asigura o anumită autonomie educativă. Pregătirea este elaborată în mod conștient și eșalonat, fiind asigurată de un corp de specialiști pregătiți anume în acest sens. Informațiile primite sunt cu grijă selectate și structurate, caracterizându-se prin densitate și rigurozitate științifică. Educația formală permite o asimilare sistematizată a cunoștințelor și facilitează dezvoltarea unor capacități, aptitudini și atitudini necesare pentru inserția individului în societatea dată. Educația formală este puternic expusă și infuzată de exigențele suprapuse ale comandamentelor sociale și, uneori, politice. Ea este dimensionată prin politici explicite ale celor care se află la putere la un moment dat. Formalul răspunde unei comenzi sociale, fie de asigurare a transmiterii zestrei istorice și culturale, fie în vederea formării profesionale. „O caracteristică nu mai puțin însemnată a educației formale – observă Teodor Cozma – o constituie acțiunea de evaluare care este administrată în forme, moduri și etape anume stabilite, pentru a facilita reușita școlară, succesul formării elevilor. Trebuie să reținem și faptul că evaluarea în cadrul educației formale revine cu deosebire fiecărui cadru didactic și instituției în ansamblu” (Cozma, 1988, p. 49). Cu toate că educația formală este generalizată și indispensabilă, unii autori (Văideanu, 1988, pp. 227-228) nu uită să reliefeze și unele carențe ale acesteia: centrarea pe performanțele înscrise în programe care lasă puțin loc imprevizibilului, tendința de îngurgitare a cunoștințelor, predispunerea către rutină și monotonie etc.

*Educația nonformală.* Cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-para-perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative. Termenul *nonformal* desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative (Cozma, 1988, p. 50). Acțiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate și vin în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor. Educația de tip nonformal a existat dintotdeauna. Ceea ce este nou astăzi în legătură cu această manieră de a educa rezidă în organizarea ei planificată. În unele situații, educația nonformală poate fi o cale de ajutor pentru cei care au șanse mai mici de a accede la o școlarizare normală: săraci, izo-



lați, locuitori din zonele retrase, analfabeți, tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale (Landsheere, 1992, p. 566). Printre obiectivele specifice acestei educații, se pot enumera :

- a) susținerea celor care doresc să-și dezvolte sectoare particulare în comerț, agricultură, servicii, industrie etc ;
- b) ajutarea populației pentru a exploata mai bine resursele locale sau personale ;
- c) alfabetizarea ;
- d) desăvârșirea profesională sau inițierea într-o nouă activitate ;
- e) educația pentru sănătate sau timpul liber etc.

Există riscul ca activitățile derulate sub însemnele nonformalului să cultive derizoriul, să vehiculeze o cultură minoră, „populară”, desuetă. Trebuie conștientizat faptul că procesul de vulgarizare a științei, artei, culturii se realizează, într-o bună măsură, prin educația nonformală, mai ales atunci când aceasta nu este articulată cu educația instituționalizată. Cum ne atenționează unele lucrări recente (vezi *L'éducation non-formelle...*, 1991, pp. 9-19), se vor lua măsuri ca, prin procesul de „popularizare” a culturii datorate educației nonformale, să nu se pervertească valorile acesteia.

În mod concret, aceste influențe se exercită prin intermediul cercurilor, concursurilor, olimpiadelor școlare și sunt inițiate fie de școală, fie de organizațiile de copii și tineret, de organizațiile de părinți, de organizații confesionale etc. Activitățile sunt dimensionate și coordonate tot de specialiști (profesori, tehnicieni, cercetători etc.), dar care „își joacă rolurile mai discret, asumându-și adesea misiunea de animatori sau de moderatori” (Văideanu, 1988, p. 231).

Includem în această sferă și acele emisiuni ale radioului și televiziunii, special structurate și fixate pentru elevi, caracterizate prin continuitate sau frecvență ridicată (emisiunile gen *Telescoala*) și realizate competent de către pedagogi (chiar și activitatea unor reviste sau ziare, în măsura în care se adresează explicit copiilor și elevilor, stă tot sub semnul educației nonformale). Raportul educației nonformale cu educația formală este unul de complementaritate (Cozma, 1988, p. 50), atât sub aspectul conținutului, cât și sub aspectul modalităților și formelor de realizare.

Educația informală. Include totalitatea informațiilor neintenționate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ – cu care este confruntat individul în practica de toate zilele și care nu sunt selectate, organizate și prelucrate din punct de vedere pedagogic. Aceste influențe pot fi organizate și instituționalizate (însă din perspectiva altor instanțe și interese decât cele pedagogice, întrucât mass-media, de pildă, posedă și o anumită structură și intenționalitate), dar deseori sunt complet aleatorii, infuzate inconștient în gândirea și comportamentele indivizilor, în împrejurările și contactele spontane ale existenței cotidiene. Se pare că educația informală precede și depășește ca durată, conținut și modalități de insinuare practicile educației formale. Cele mai semnificative mesaje informale sunt cele emise de mass-media. Pentru ca o informație obținută prin mass-media să devină funcțională, adică o cunoștință, ea trebuie integrată, conexată și semnificată valoric în sistemul de reprezentări și cunoștințe achiziționate ante-

rior. O importantă valoare o prezintă, pentru educația informală, încercările și trăirile existențiale, care, cumulate și selectate, pot încuraja raporturi noi, din ce în ce mai eficiente față de realitatea înconjurătoare. În contextul informal de educație, inițiativa învățării revine individului ; educația este voluntară, iar grilele de evaluare sunt altele decât în educația formală, competența într-un domeniu sau altul fiind criteriul reușitei.

Analiza comparativă a celor trei modalități ne face să credem că toate strategiile sunt necesare, având în vedere diferențierile privind cadrele, mijloacele, conținuturile și pozițiile diferite ale educațiilor, această variabilitate venind în întâmpinarea situațiilor tot mai complexe în care sunt puși oamenii în societatea contemporană.

Într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că toate cele trei dimensiuni ale educației au câte ceva specific de îndeplinit (cf. Pain, 1990, p. 233).

### 1. Educația formală oferă :

- ca demers inițial, introducerea individului în tainele muncii intelectuale organizate ;
- posibilitatea de a formaliza cunoștințele, plecând de la achiziții istorice și practici reieșite din acțiune ;
- recunoașterea achizițiilor individuale ;
- formalizarea și concretizarea achizițiilor în alte modalități educative pe plan social.

### 2. Educația nonformală :

- răspunde adecvat la necesitățile concrete de acțiune ;
- oferă un prim moment de abstractizare prin extragerea de cunoștințe din practică ;
- facilitează contactul cu cunoștințe plecând de la nevoile resimțite de educați ;
- demitizează funcția de predare.

### 3. Educația informală furnizează :

- o sensibilizare la contactul cu mediul ambiant ;
- momentul declanșării unui interes de cunoaștere pentru subiect ;
- posibilitatea trecerii de la un interes circumstanțial la o integrare mai cuprinzătoare ;
- posibilitatea unei explorări personale, fără obligații sau prescripții ferme ;
- o marjă de libertate de acțiune pentru elaborarea unui proiect personal ;
- posibilitatea de a gestiona propriul proces de formare.

În același timp, se pot invoca mai multe rațiuni pentru o integrare a celor trei modalități :

- capacitatea de a răspunde la situații și nevoi complexe ;
- conștientizarea unor situații specifice, cu totul noi ;
- o mai bună conștientizare a unor nevoi individuale și colective ;



- o mai mare sensibilitate la situații de blocaj care cer noi abordări și rezolvări ;
- ameliorarea formării formatorilor ;
- facilitarea autonomizării „formațiilor” ;
- conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educația.

Dar se pot reține, simultan, și unele rațiuni contrare acestei integrări posibile dintre educația formală, nonformală și informală, atunci când :

- se pune în aplicare un sistem mai selectiv al indivizilor ;
- această conjugare funcțională apelează la un sistem centralizat care poate răpi din marja de libertate a acțiunii în interiorul fiecărei modalități ;
- este urmărită menținerea unei disjunctii între inteligența abstractă și inteligența concretă (scop care, cel puțin teoretic, poate fi admis).

În afară de pledoaria pentru o integrare a celor trei ipostaze ale educației, unii autori propun modalități concrete de articulare (Văideanu, 1988, pp. 236-237), precum sublinierea codurilor de referință (concepte fundamentale) și a codurilor de interpretare (criterii, metodologii), prin creșterea ponderii disciplinelor umane cu un grad de generalitate mai mare (filosofie, istoria culturii și civilizației, literatură etc.), prin introducerea și sporirea orelor de sinteză și/sau a orelor la dispoziția profesorului, la care alți autori (Cozma, 1988) mai adaugă integrativitatea instrumentală pe axa transdisciplinară a conținuturilor și activităților școlare, metoda abordării infuzionale etc.

Coordonarea și articularea celor trei ipostaze ale educației constituie o problemă complexă. Experiențele nonformale ale școlarilor nu sunt întotdeauna cunoscute și exploatate în școală. Articularea se poate realiza la mai multe niveluri (cf. Hamadache, 1993, p. 15) :

- în perspectiva structurilor verticale, administrativ-ierarhice, asigurând o complementaritate benefică între acțiunea unitară a statului și inițiativele comunităților de bază ;
- în perspectiva structurilor orizontale, locale sau participative, care asigură articularea între diferiți intervenienți socio-culturali ;
- la nivelul rețelelor, cum ar fi centrele de sprijin dintr-o anumită zonă, facilitând conlucrarea dintre mai mulți factori grupali sau individuali.

Cert este că toate cele trei educații „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, îngăduie extensiuni și întrepătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină și se condiționează reciproc. Trebuie recunoscut, totuși, că, sub aspectul succesivității în timp și al consecințelor, educația formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ și prin puterea ei integrativă și de sinteză. De amploarea și profunzimea educației formale depinde calitatea coordonării și integrării influențelor nonformale și informale. Că la un moment dat ponderea educației se poate deplasa în favoarea nonformalului sau a informalului, este adevărat. Depinde când, cu ce se pleacă mai departe și ce reușește individul să (mai) facă în continuare.

#### 4. Educația permanentă. Conținut și semnificații

Conceptul de *educație permanentă* poate fi disociat de un alt conținut noțional, cel referitor la *caracterul permanent al educației*. Necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric a fost intuită de mult timp, în primul rând de elasicii pedagogiei universale. „Pentru fiecare om, viața sa – notează Comenius – este o școală, de la leagăn până la mormânt”. Și tot el consideră că „tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă” (1970, p. 20).

Considerăm că acest concept de *educație permanentă* este specific pedagogiei contemporane și că acoperă un principiu teoretic și acțional care încearcă să regularizeze o anumită realitate specifică secolului nostru. De altfel, teoreticienii educației permanente relevă de fiecare dată factorii care reclamă și justifică înscrierea învățământului în perspectiva educației permanente : procesul de accelerare a schimbărilor, explozia demografică, evoluția fără precedent a științelor și tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor relaționale și de viață (Lengrand, 1973), multiplicarea profesiunilor, creșterea gradului de democratizare a vieții sociale (Văideanu, 1988).

De aceea, astăzi, educația trebuie concepută ca un continuum existențial, a cărui durată se confundă cu însăși durată vieții și care nu trebuie limitat în timp (vârsta școlară) și închis în spațiu (clădiri școlare) (Faure, 1974, p. 300). Educația permanentă constituie un răspuns specific la dinamismul existențial, o luare pe cont propriu a unei formări adecvate la solicitări multiple și inedite, „este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Ea este un scut și un sprijin care întărește încrederea în viitor și în progres ; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obișnuința de a învăța și pe ideea că *într-o societate democratică fiecare învață de la fiecare*” (Văideanu, 1988, p. 137).

Obiectivele educației permanente nu pot fi disociate de cele ale educației realizate în general, de cele ale educației școlare, în primul rând. Toate obiectivele educației școlare și extrașcolare, ale instruirii organizate sau spontane trebuie astfel reorientate și dimensionate încât să vizeze dobândirea autonomiei formative cu calități subsecvente, precum : stabilitate intrapsihică, vigoare emoțională, avânt lăuntric, opțiune responsabilă, angajare socială, autodepășire, dispoziție pentru reînnoirea cunoștințelor, învățare de a învăța, interînvățarea, sporire a educabilității, învățare autodirijată (Dave, 1991, pp. 407-410).

Principiul educației permanente trebuie pus în relație directă cu progresul individual și social. Pentru individ, educația permanentă este un efort de reconciliere și armonizare ale diverselor stadii de instruire (preșcolar, școlar, universitar), în așa fel încât individul să nu vină în conflict cu sine însuși (Lengrand, 1973, p. 55). Modalitatea operațională de întrupare a educației permanente depinde de numeroase variabile intra- și extraeducaționale, ce caracterizează diferite zone culturale și chiar anumiți indivizi.



Educația permanentă presupune o expansiune cantitativă, sub aspectul duratei de desfășurare și al multiplicării situațiilor de învățare. Totodată, învățământul însuși, ca modalitate instituționalizată de educație – limitată în timp, după cum se știe – trebuie să suporte o regândire calitativă, în sensul că este necesar să se înscrie în perspectiva educației permanente, atât prin conținuturile stipulate, metodele de predare și evaluare, dar – mai ales – prin proliferarea unor obiective cu puternice conotații formative. Dacă învățământul tradițional pune accentul pe *transmiterea de cunoștințe, formarea de priceperi și obișnuințe și cultivarea unor atitudini și capacități intelectuale*, astăzi această triadă ierarhică trebuie inversată (cf. Văideanu, 1988, pp. 82-83), pe primul loc plasându-se exigența formării de atitudini și capacități spirituale, după care urmează formarea de priceperi și deprinderi și, la urmă, se plasează transmiterea de cunoștințe. Cât privește selecția și prelucrarea conținutului învățământului, acestea trebuie să favorizeze dobândirea autonomiei intelectuale și spirituale, prin vehicularea nu numai a cunoștințelor ci – în primul rând – a mijloacelor de a le obține, de a le valorifica și semnifica în mod autonom. Metodologia didactică trebuie să potențeze activizarea elevilor și implicarea directă a acestora în învățare și evaluare.

În general, profesorul însuși trebuie – mai întâi – sensibilizat și pregătit pentru a imprima elevilor nevoia de a se educa permanent. El se va comporta la orele sale ca un model de (auto)educație pentru elevii săi. Într-un anumit sens, profesorul devine un „coleg de învățare”, alături de elevii pe care (și cu care) îi educă. Trebuie demitizate prejudecăți mai vechi privind atotcunoașterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele vor „cobori” de pe soclurile pe care s-au așezat, cu sau fără voia lor, cu precauție și sinceritate, căutând – împreună cu elevii – soluții, rezolvări, adevăruri *ca* pentru prima dată sau *chiar* pentru prima dată. Trebuie să avem inițiativa de a ne etala adevărata față (căci sinceritatea și inocența pot cuceri) și curajul de a ne cobori singuri de pe soclul pe care ni se pare că am fost fixați. Se știe – de pildă – că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învățătorilor să facă din fiecare curs o creație, o reîncepere a cunoașterii alături de elevi, căci „cu cât suntem mai uniți sufletește cu elevii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi” (cf. Narly, 1935, p. 65).

✶ Principiul educației permanente alimentează și potențează acea disponibilitate neînmurită a individului de a cunoaște mai mult și mai bine, de a se încrede în forțele proprii pentru a învăța și a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existențial mereu nou, care are la orizont un alt început. Căci educația (prin școală) nu e decât o inițiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor.

## Note bibliografice

- Aumont, Bernadette, Mesnier, Pierre-Marie, 1992, *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris.  
 Bărsănescu, Ștefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 și 1934-1935, ed. a II-a, Lit. C. Ionescu, București.  
 Berger, Gaston, 1973, *Omul modern și educația sa*, E.D.P., București.  
 Botkin, J., Elmandjra M., Malita M., 1981, *Orizontul fără limite al învățării*, Ed. Politică, București.  
 Bower, Carlton, 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.

- „Buletinul cabinetului pedagogic” nr. 3, 1985, *Noile educații*, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași.  
 Cerghit, Ioan, 1988, *Determinațiile și determinările educației*, in *Curs de Pedagogie*, Universitatea București.  
 Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, E.D.P., București.  
 Cozma, Teodor, 1988, *Școala și educațiile paralele*, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași.  
 Dave, R.H., 1991, *Analiza și sinteza conținutului ilustrativ*, in *Fundamentele educației permanente*, E.D.P., București.  
 Desjeux, Dominique (coord.), 1991, *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*, UNESCO/ICA.  
 Dewey, John, 1972, *Democrație și educație*, E.D.P., București.  
 Dubesse, Maurice, 1981, *Etapetele educației*, E.D.P., București.  
 Durkheim, Emile, 1930, *Educație și sociologie*, Ed. Casa Școalelor, București.  
 Dușu, M., 1989, *Educația și problemele lumii contemporane*, Ed. Albatros, București.  
 Freedman, Joan, 1993, *Pour une éducation de base de qualité*, BIE, UNESCO, Paris.  
 Paure, Edgar, 1974, *A învăța să fii*, E.D.P., București.  
 Hamadache, Ali, 1993, *Articulation de l'éducation formelle et non formelle*, UNESCO, Paris.  
 Hameline, Daniel, 1986, *L'éducation, ses images et son propos*, Éditions ESF, Paris.  
 Hannoun, Hubert, 1977, *Ivan Illich sau școala fără societate*, E.D.P., București.  
 Herbart, J.H., 1976, *Prelegeri pedagogice*, E.D.P., București.  
 Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.  
 Jones, Cr., Kimberley, K., 1989, *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.  
 Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Ed. Agora, Iași.  
 Landsheere, Viviane de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.  
 Lengrand, Paul, 1973, *Introducere în educația permanentă*, E.D.P., București.  
 Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I, Publ. Inst. Pedagogic Cernăuți; vezi *De catechizandis rudibus*, Tübingen, 1909, p. 23.  
 Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, E.D.P., București.  
 Pain, Abraham, 1990, *Éducation informelle*, Éd. L'Harmattan, Paris.  
 Prévost, Hervé, 1994, *L'individualisation de la formation, Autonomie et/ou socialisation*, Chronique sociale, Lyon.  
 Rey, Micheline, 1986, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.  
 Rey, Micheline (coord.), 1993, *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, L'Harmattan, Paris.  
 Siciński, Andrzej, 1984, *Objectifs éducatifs et valeurs culturelles*, in *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*, UNESCO, Paris.  
 Spranger, Edouard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Verlag, Halle.  
 Șafran, O., 1982, *Funcțiile educației*, in *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București.  
 UNESCO, 1991, *L'éducation non-formelle : réseaux institutionnels et pratiques sociales*, Paris.  
 UNESCO, 1988, *Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1987*, Paris.  
 Văideanu, George, Neculau, Adrian, (coord), 1983, *Tineretul și lumea contemporană*, Junimea, Iași.  
 Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.  
 Wurtz, Bruno, 1992, *New Age*, Ed. de Vest, Timișoara.



# FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

## 1. Dimensiunea teleologică a educației

Ca orice acțiune umană, educația vizează postularea și împlinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educație fără a avea în vedere finalitatea demersului – prototipul de personalitate către care se tinde. Dar acțiunea de a conduce pe cineva către un scop nu este de ajuns în cazul acțiunii formative. Destinația educației este (trebuie să fie), prin definiție, pozitivă. Așadar, finalitatea educației, sub aspect practic și teoretic, trebuie discutată din punct de vedere teleologic, dar și axiologic.

Sensul teleologic al educației este imprimat de faptul că educația, în fiecare secvență de manifestare, este ghidată, orientată și reglată de un sistem de valori acționale (comenzi, exigențe, intenții, dorințe etc.) conștientizate și, uneori, exprimate de către factorii care sunt angajați în acțiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaționale, care se metamorfozează în finalitățile educației, nu au un caracter spontan, voluntarist, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socio-culturale și chiar individuale (maturitatea și experiența cadrului didactic, amploarea și profunzimea intereselor educațiilor etc.).

Dacă există o superioritate a educatorului față de educat, aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conștient asupra finalităților, pe când al doilea actor nu întrezărește scopul decât în mod confuz și aspiră spre el în mod inconștient (Hubert, 1965, p. 311). Educatorul va ști dinainte unde trebuie să ajungă. „Activitatea de a educa, de a preda, de a forma se explică mai puțin prin *pentru* că și mai mult prin *pentru ca*” (Reboul, 1984, p. 138). Așadar, proiectivitatea acțională este intrinsecă actului educativ.

Un lucru bine făcut se înscrie în orizontul unui țel la care se ajunge respectând anumite canoane de raționalitate, convertite într-o „gramatică” a acțiunii. A acționa în plan educațional înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiții date, înseamnă a identifica și adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea scopului și a introduce în realitatea educațională o serie de variabile și factori care (auto)reglează acțiunea înspre finalitățile propuse. În fond, finalitățile educației ating demnitatea de *valori practice* (praxiologie), întrucât vizează eficientizarea acțiunii și sunt consecințe ale intenționalității umane. „Un eveniment voit întotdeauna – notează Kotarbinski (1976, p. 66) – constituie un scop pentru autor numai dacă el depune un efort pentru ca evenimentul respectiv să se producă.” Nu orice efort intențional poate fi etichetat ca eficient întrucât „este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficiență generală cel puțin egală cu eficiența generală realizată până în

acel moment de oricare altul” (Kotarbinski, 1976, p. 183). Încât finalitățile educației – chiar dacă suportă un comentariu filosofic – nu se definesc deductiv, pornind de la principii abstracte, ci se structurează plecând de la realități contingente, de la interese și trebuințe determinate. De altfel, decelarea scopurilor pe care acțiunile noastre educative le poartă este destul de dificilă întrucât, la un moment dat, intenționalitatea este ascunsă, latentă, camuflată în însăși acțiunea în curs de desfășurare. John Dewey surprinde foarte bine intimitatea dintre intenționalitate și acțiune atunci când afirmă, oarecum tranșant, că educația – ca proces – nu poate avea un scop dincolo de el însuși, iar scopul fundamental al educației, ca reconstrucție și transformare continuă, este de a crea șansa tinerilor de a reorganiza permanent procesul de creștere spirituală. „Un veritabil obiectiv se opune întru totul unui obiectiv care este impus ca rezultat al unui proces de acțiune din exterior. Acesta din urmă este rigid... este un ordin dictat din exterior pentru a face un anumit lucru... Acestea sunt răspunzătoare pentru... caracterul mecanic și servil al muncii profesorului și elevului” (Dewey, 1990, p. 160). Pedagogul american sugerează unele criterii de relevanță ale finalităților educaționale:

- obiectivul propus trebuie să depășească toate condițiile existente, să fie reformulat în consens cu resursele și dificultățile educaționale;
- obiectivul are un caracter schematic și provizoriu; întruparea în act îi relevă autentică valoare;
- obiectivul este un „diriguitor” al activității, un polarizator al ei către ținta avută în vedere; rezultatul final este semnul reușitei activității (Dewey, 1990, pp. 153-155).

În același timp, sunt formulate și o serie de cerințe de ordin practic:

- un obiectiv educativ se cere a fi fundamentat pe activitățile și nevoile intrinseci ale educațiilor;
- un obiectiv trebuie să permită o „traducere” în metode, care să faciliteze cooperarea dintre toți factorii educativi;
- finalitățile nu sunt generale și ultime; obiectivele vor suporta contextualizări și adecvări la trebuințele imediate (Dewey, 1990, pp. 157-160).

Ideea conform căreia scopurile educației sunt implicite și ascunse o întâlnim și la Olivier Reboul, care, în ciuda evidențelor, vorbește despre dimensiunea „inconștientă” a finalităților educației; luăm cunoștință de importanța lor atunci când ele nu se realizează sau sunt realizate insuficient (1984, p. 141). Finalitatea se „descoperă” în măsura în care aceasta nu se realizează. Avem de-a face cu o teleologie întoarsă pe dos: *ne dăm seama de ceea ce trebuia făcut când nu am făcut!*

Exigențele de ordin axiologic vor ghida orice încercare de a institui și de a trasa finalitățile educației. Prin finalități se conturează scopul ultim și cel mai înalt al perfecțiunii umane. Ca atare, în acest context, relaționarea la sistemul de valori este de neconceput. Este știut că în societate pot ființa – simultan – mai multe idealuri valorice, care vizează personalitatea umană. Nu-i mai puțin adekvat că, în anumite circumstanțe, se pot depista diferite incompatibilități și chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la idealul uman. Teoria și practica pedagogică trebuie să selecteze și să concentreze acele idealuri valorice cu potențial



maxim în propensiunea omului și a umanității pe traiectul plenitudinii și perfecțiunii existențiale. Iar, dacă e să dăm crezare lui Kant, care a înțeles ca nimeni altul funcționalitatea unei idealități (în plan cognitiv, etic și estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia „copiii nu trebuie crescuți după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică a idealului omenirii și a întregii sale meniri” (Kant, 1992, p. 15). În fond, trebuie să recunoaștem – odată cu filosoful din Königsberg – că schița unei teorii asupra educației este un ideal nobil care nu ar vătămă cu nimic atunci când noi nu am fi în stare a-l realiza. „Un ideal nu este altceva decât concepția unei perfecțiuni care nu s-a întâlnit încă în experiență... Ideea unei educații care să dezvolte în om toate dispozițiile sale naturale este absolut adevărată” (p. 12). Idealurile ne oferă nu numai decât valori absolute, imuabile, ci și trepte valorice pasibile de a se adecva posibilităților umane, care – unele dintre ele – sunt pe „măsura” omului. Și, chiar dacă mai rămâne un „rest” ideatic de neatins, nu putem nega funcția practică a imposibilului care „forțează” posibilul să se actualizeze. Educația nu numai că creează o „anti-natură”, în sensul că înfrânează impulsurile primare, dar ea are și un caracter „supra-natural”, prin aceea că vine să monteze în comportamentul uman prefigurări ale imaginației sale. „Într-o lume a supranaturii «suprarealiste», posibilul există, chiar dacă diferă de real. Această lume este cea a tuturor virtualităților și nu numai a celor pe care le credem logic posibile; căci se întâmplă, câteodată, ca posibilul să nu se lase a fi prevăzut. Logica însăși nu conține nici realul și nici posibilul. Ea este un loc de articulare a posibilului cu realul, dar nu singurul” (Atlan, 1991, p. 297). Ceea ce nu există încă urmează a se întruchipa prin educație. Educația face joncțiunea dintre posibil și real.

Asimilând finalitățile educației cu scopurile paideutice, pedagogul german Erich E. Geissler (1981, pp. 30-32) le discută sub forma unor perechi contradictorii:

- a) scopuri materiale *versus* scopuri formale;
- b) cele de conținut în contradicție cu cele comportamentale;
- c) cele utilitare în contrast cu cele nepragmatice;
- d) scopuri specifice disciplinelor în contrasens cu cele supradisciplinare.

Scopurile materiale se referă la asimilarea unui bagaj de cunoștințe într-o perspectivă sistemică. Se va numi „material” tot ceea ce poate fi cuprins într-un cod de cunoștințe transmisibile, ce sunt scriptic fixate, putându-se verifica relativ ușor dacă acestea au fost însușite sau aplicate.

Scopurile formale se decelează prin focalizarea spre subiect și vizează modelarea aptitudinilor și cultivarea personalității. Scopurile formale sunt foarte importante, dar ele sunt mai greu de surprins în cuvinte sau de cuantificat.

Scopurile centrate pe conținut sunt cele care orientează educația spre conținuturi definibile, identificabile, dinainte știute.

Scopurile centrate pe comportament orientează practica educativă spre interiorizarea de către elevi a unor acțiuni ce devin expresive la nivelul comportamentelor.

Scopurile utilitare desemnează însușirea unor deprinderi cerute imediat de realizările practice.

Scopurile nepragmatice se referă la unele conduite libere de finalitate, care nu sunt aservite vizibil unor cerințe concrete.

Scopurile disciplinare variază de la o disciplină la alta, pe când cele *supradisciplinare* cuprind anumite constante teleologice urmărite la toate disciplinele (cultivarea autonomiei spirituale, întărirea motivației, învățarea învățării etc.).

Evidențiind o serie de caracteristici ale unor curente de gândire asupra finalităților (istorism, teleologie, eclecticism, dogmatism, psihologism, biologism, estetism, eticism, logicianism, pragmatism), Ștefan Bârsănescu, în *Cursul de pedagogie* (predat în anii 1933-1934 și 1934-1935), ajunge la următoarele constatări (p. 223):

- a. idealurile educative sunt înrudite cu valoarea supremă a unei epoci, ba chiar ele reprezintă „copia” valorii supreme a unei epoci;
- b. există atâtea scopuri ale educației câte genuri de societăți sau culturi există;
- c. dacă vrei să afli idealul educativ al unei epoci, trebuie să întrebi ce valoare supremă apreciază acea epocă.

Încrezându-se în faptul că „această viață are preț prin ceea ce creăm în domeniul culturii” (p. 223), Ștefan Bârsănescu ajunge la concluzia că scopul educației este dublu: unul obiectiv, *de a lucra pentru păstrarea și sporirea valorilor obiective* și altul subiectiv, *de a face pe individ să se preocupe și să vibreze pentru valorile subiective și să poarte grija de a le păstra și spori* (p. 224). Considerăm că acest punct de vedere – oarecum, generic – este de strictă actualitate. Numai în măsura în care educația ne sensibilizează față de valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, vehicula și chiar crea, numai atunci putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă și autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund și mai variat, cu atât câștigăm în libertate, plasându-ne în vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieșirea din inerția existențială, marile revoluții în plan individual și social sunt condiționate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural (Whitehead, 1962, p. 2). Încorporarea valorilor culturii este o șansă reală pentru desăvârșirea a ceea ce eticienii numesc *personalitate morală*, caracterizată prin libertatea alegerii, voinței, dorinței și autocreației, prin diminuarea dependențelor (sau, eventual, prin conștientizarea și stăpânirea acestora) față de alții și față de instanțele supraetajate, într-un cuvânt, prin *autodeterminare morală*. „Idealul și datoriile morale care definesc moralicește atitudinea față de alții, responsabilitatea și judecățile apreciative – afirmă Ioan Grigoraș (1982, p. 169) – sunt printre principalele caracteristici care denotă că, în procesul autodeterminării sale morale, omul se conduce și autoconstruiește ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs.”

Ieșirea de sub „imperiul” anumitor determinări nu poate (și nu trebuie) să fie totală, căci se știe că școala este o importantă instanță de socializare. Or, finalitățile educației trebuie să circumscrie în mod explicit formarea viitorului adult pentru adaptarea și antrenarea lui psihosocială. „Integrarea elevului în colectiv-



tatea școlară – constată Adrian Neculau (1983, p. 56) – prilejuiește achiziționarea unor modele de acțiune sociale, învățarea unor comportamente psihosociale, constituie deci un mijloc de perfecționare a stilului de viață participativ. Viața socială din colectivitatea școlară oferă prilej de afirmare, dar și de exercitare a unor roluri noi, de experimentare a unor modele de conduită solicitate de cei cu care elevul intră în contact, de învățare psihosocială dirijată.”

Finalitățile educației se decantează pe axa idealitate-realitate, printr-un dozaj optim între dezirabilitate și posibilitate. Nivelul ideatic al finalităților educative trebuie să fie destul de „înalt”, pentru a reprezenta cu adevărat un model funcțional, dinamic și în continuă mutare către noi orizonturi de perfecțiune, cu forță ademenitoare pentru individ. În același timp, finalitățile trebuie să se adreseze unor oameni concreți, să potențeze maximal forțele lor latente și să se adecveze unor realități bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural; ele trebuie să permită o perfectare a inserției individului în social, dar și o creștere a răspunderii societății pentru destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcțională, dinamică, între planul general și cel particular se pot dimensiona idealuri, scopuri și obiective pertinente, cu adevărat valoroase și realizabile.

## 2. Ideal, scop și obiective educaționale

În funcție de caracterul general sau concret al explicitării, dar pornind și de la extensiunea câmpului educațional vizat de finalități, acestea din urmă permit specificări în trei domenii relativ distincte: ideal educativ, scop al educației și obiective educaționale. Dacă în primul paragraf am folosit cei trei termeni în mod indistinct, este cazul acum să reliefăm notele caracteristice pentru fiecare ipostază a finalităților educației. Am văzut că ele definesc în mod sintetic modelul de personalitate vizat de acțiunea educațională. Creionarea prototipului de personalitate la nivel macrostructural se realizează prin intermediul idealului și scopului educației. La nivelul microstructural al activităților didactice propriu-zise devin operante obiectivele educaționale.

**Idealul educativ.** Este categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată. Idealul educativ este o instanță valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri și obiective determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații. Cum scria Constantin Narly (1995, p. 94), „idealul nu este numai polul spre care tinde orice înrâurire educativă, ci este în același timp prisma, este luneta prin care noi privim și concepem însăși întreaga realitate pedagogică așa cum ne apare în marile ei probleme”.

Idealul educativ, în sine, nu este funcțional decât în măsura în care permite o „traducere” în secvențe deziderabile sau normative, prin redimensionări și „concretizări” la realitățile și situațiile educaționale. Datorită gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni, uneori, inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenția de a forma „omul total”, în anumite circumstanțe istorice), asta și datorită faptului că idealul educativ nu se decantează „natural”, în spațiul

specific al activităților educative, ci se „decretează”, din exterior – uneori cu emfază – din partea unor instanțe politice, de pildă. Așa se face că idealurile educaționale sunt expuse conjuncturilor istorice, conțin o doză importantă de „irealitate”, *ele mai mult se declamă, decât se înfăptuiesc*. Nu trebuie însă trasă concluzia că ființarea idealurilor educative este iluzorie sau că acestea nu ar avea nici un rol. Dimpotrivă, idealul educativ determină și forțează realitățile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează – selectiv – o serie de imperative supraordonate, ghidează și legitimează axiologic strategii educative, sancționează trasee periferice sau rezultate educaționale catastrofice.

Funcția idealului este potențată și de faptul că idealul educației nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcție de câmpul de posibilități în care are loc educația. De altfel, un ideal educațional ar trebui să se caracterizeze prin trei dimensiuni (cf. Nicola, 1993, pp. 69-70):

- a. *dimensiunea socială* (să fie congruent sau coextensiv unor cerințe sociale);
- b. *dimensiunea psihologică* (să răspundă nevoilor și posibilităților indivizilor; nu trebuie să fie cu mult peste „putința” oamenilor);
- c. *dimensiunea pedagogică* (să permită o transpunere practică în plan instructiv-educativ).

Cât privește nivelurile de la care vom porni în fixarea unui ideal pedagogic, acestea ar putea fi, după unii pedagogi (Nicolescu, 1995, p. 24), următoarele:

- determinarea socială (tipul și esența societății);
- modelul dezvoltării ideale a personalității istoricește determinat;
- valorile fundamentale ale lumii contemporane (democrația, umanismul, civismul, toleranța, respectarea drepturilor omului etc.);
- tradițiile culturale, valorile naționale întemeiate istoric.

**Scopul educației.** Este o ipostază a finalității educației care realizează acordul între idealul educațional și obiectivele sale, atunci când el este pertinent sau poate sta în locul idealului, când acesta este supradimensionat axiologic sau inadecvat, iluzoriu, utopic. Scopul educației este o finalitate secretată de înseși acțiunile didactice, este adecvat acestora și vehiculează secvențe ale modelului de personalitate umană, așa cum pot fi ele realizate în practica instructiv-educativă. Scopul vizează finalitatea unei acțiuni educaționale bine determinate. Dacă idealul educativ este general și unitar, scopurile ce (eventual) îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativizării acestora la diversitatea situațiilor educative. Putem identifica, astfel, scopul unei lecții, al unei teme, al unui exercițiu, al unei laturi a educației etc. De dorit este ca, între ideal și scop, să se stabilească o relație de continuitate și adecvare. Dar realitatea, uneori, contravine acestei exigențe. De pildă, s-a putut observa o anumită discontinuitate între idealul formării „omului nou”, al „personalității socialiste multilateral dezvoltată” și scopurile fixate la lecții de învățători și profesori, care erau disjuncte sau chiar contrastau cu idealul „fixat” de factorii decizionali. De aceea, postulăm o oarecare autonomie a scopurilor în raport cu idealul educativ. Mai tot timpul, scopurile fixate de cei „de jos” erau consonante cu valorile pedagogice autentice și alese cu profesionalism și responsabilitate. Într-o societate normală, scopurile trebuie să detalieze conți-



nutul idealului educațional. Dar, cum normalitatea este discutabilă, e bine să avem în vedere un avantaj mai larg de posibilități.

*Obiectivul educațional.* Este ipostaza cea mai „concretă” a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învățământ sau cel din alt sistem educativ îl așteaptă și/sau îl realizează. Întotdeauna, obiectivele educaționale se referă la achiziții de încorporat, redată în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile. Dacă scopul educativ vizează evoluții și schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele educaționale au în vedere achiziții concrete, detectabile, observabile în mod direct. Obiectivele educaționale se deduc din scopurile educației. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat; ele sunt „colorate” de această idealitate. Dar determinarea nu este atât de puternică încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educațional. După cum am sugerat, idealul proferat la un moment dat poate fi pus în chestiune. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat de „jos” în „sus”, de la obiective – prin scopuri – către ideal, printr-un proces de epurări și decantări valorice, de intercondiționări reciproce, care să conducă la un spor calitativ, de adecvație și „realism” al acestuia. După cum și obiectivele sau scopurile recuperează sau „traduc” secvențe mai mari sau mai mici ale idealului educațional. Sensurile de deplasare pe axa finalităților se pot schimba în funcție de realități și conjuncturi socio-istorice. Constează însă menținerea unui echilibru funcțional și realizarea unei contaminări permanente cu valori, dinspre finalitatea ce le polarizează mai întâi către celelalte.

Raportate la influențele manifestate asupra tuturor componentelor strategiei didactice, obiectivele educaționale pot exercita mai multe funcții (cf. Potolea, 1988, pp. 139-142):

a. *Funcția de orientare axiologică.* Prin chiar avansarea (explicitarea) acestor obiective, se realizează o orientare a elevilor către valori educaționale dezirabile. Ceea ce se dorește de la elevi nu este arbitrar. Ceea ce este indicat înseamnă că e preferat, că se situează într-un anumit rang valoric. Pretinzând unele comportamente de la elevi, se comunică în mod implicit că aceste achiziții sunt valoroase și importante pentru existența lor.

b. *Funcția de anticipare a rezultatelor educației.* Orice obiectiv va anticipa o realitate care nu există încă. Proiectarea obiectivelor se poate realiza la diferite niveluri de generalitate și rigoare, prin indicarea capacităților și performanțelor dorite. Obiectivul trebuie să treacă de la formulări generale la obiective specifice, concepute sub forma unor rezultate concrete, a căror manifestare să fie testabilă după o perioadă convenabilă de timp.

c. *Funcția evaluativă.* Se știe că evaluarea randamentului școlar se realizează pornind de la anumite repere. Calitatea obiectivelor, claritatea enunțării și concretizarea lor sunt condiții esențiale pentru validitatea și fidelitatea evaluării și aprecierii școlare. Odată cu proiectarea obiectivelor, profesorii vor concepe și tehnicile de evaluare, adică felul în care vor ști dacă ceea ce trebuie realizat va fi realizat. Obiectivul educațional fixează nu numai reușita, ci și criteriul de măsurare a acelei reușite.

d. *Funcția de organizare și (auto)reglare a proceselor didactice.* Obiectivele intervin în procesele didactice ca instanțe sau criterii referențiale, pentru dirijarea acțiunii de predare și învățare. Ele sunt implicate în proiectarea, desfășurarea și evaluarea proceselor educative, având un rol însemnat în controlul și autoreglarea acțiunilor instructiv-formative.

Unii autori clasifică obiectivele în două grupe: obiective ale formării și obiective ale învățării (Seguin, 1991, p. 31). Primele sunt scopuri de atins exprimate în termeni de cunoștințe, competențe și atitudini indicate ca fiind necesare într-o situație dată. De pildă, la nivelul învățământului primar și secundar, se cer a fi realizate următoarele obiective:

- dezvoltarea competențelor de citire, scriere și comunicare orală pentru a continua studiul școlar și pentru a face față situațiilor de zi cu zi;
- stimularea dezvoltării gândirii logice, a capacităților de abstractizare și generalizare;
- dezvoltarea atitudinilor pozitive și a capacităților creative în materie de activități cultural-artistice;
- conștientizarea copiilor în legătură cu realitățile lumii înconjurătoare din punct de vedere istoric, social, economic;
- cunoașterea și înțelegerea rolului important al științelor și tehnologiilor pentru progresul omenirii, simultan cu necesitatea spiritualizării omului prin intermediul valorilor culturale autentice.

Obiectivele de învățare se exprimă în termeni de achiziții concrete în situații educative organizate. Acestea se referă la diferite discipline de învățământ. De pildă, la matematică, pot fi prescrise următoarele obiective:

- elevii să opereze cu unități ale sistemului metric;
- elevii să construiască diferite figuri geometrice;
- elevii să rezolve o ecuație de gradul I cu o necunoscută.

Finalitățile educației – ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective – sunt rezultate ale unor opțiuni mereu în mutație și, ca atare, ele nu pot fi prescrise o dată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri față de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalitățile educației, imprimându-le o dinamică specifică și o importanță considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărute, dar și criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm și aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operațional etc.), educatorul și, cât mai repede posibil, learner-ul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să își pună din nou problema compatibilității și a coerenței cu finalitățile, cu scopurile și valorile care delimitează nivelul respectiv” (Landsheere, 1979, p. 255).

Ca valori fundamentale, finalitățile educației, sub aspectul priorităților, suportă anumite transformări. Dacă, în mod tradițional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoștințelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze – în primul rând – formarea unor atitudini și capacități spirituale, apoi dobândirea de priceperi și deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoștințe (cf. Rassekh, Văideanu, 1987, pp. 148-149).



Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în fața enormei mase informaționale și în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale și spirituale a persoanei.

### 3. Clasificarea și operaționalizarea obiectivelor pedagogice

Pentru a deveni funcționale, dar și din rațiuni strict teoretice, obiectivele au fost delimitate și clasificate în mai multe grupe. Astfel, în funcție de *domeniul la care se referă*, analiștii au propus o triplă compartimentare: obiective *cognitive* (care se referă la transmiterea și asimilarea cunoștințelor), obiective *afective* (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor) și obiective *psihomotorii* (centrate pe formarea unor conduite și operații manuale).

Fără a intra în prea multe subtilități analitice, vom evoca cea mai cunoscută taxonomie a obiectivelor (referitoare la primele două clase), avansată de B.S. Bloom și colaboratorii săi (Bloom, 1977). Astfel, taxonomia obiectivelor cognitive se ordonează după un criteriu structural, cel al complexității crescânde, și ea cuprinde următoarele categorii: cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea. Taxonomia obiectivelor afective – poate cea mai discutată categorie a finalităților – cuprinde, după Krathwohl și Bloom, următoarele categorii sau etape în achiziționarea unor atitudini, valori, interese etc.: receptarea (participarea), răspunsul (reacția), aprecierea (evaluarea), organizarea, caracterizarea prin apreciere sau printr-un complex de aprecieri. Cât privește taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor, exemplificăm cu sugestiile lui A.J. Harrow (vezi Noveanu (coord.), 1977, p. 61), care explicitează următoarele categorii: mișcările reflexe, mișcările naturale sau fundamentale, capacitățile perceptive, capacitățile fizice, deprinderile motrice și comunicarea non-verbală.

Un al doilea criteriu de diferențiere a obiectivelor îl constituie nivelul de generalitate/concretețe (cf. Landsheere, 1979), în conformitate cu care se pot degaja trei clase de obiective: *generale*, *medii* și *particulare*. Obiectivele generale au un caracter global, abstract și se referă la o anumită latură a educației. Obiectivele medii sunt finalități privitoare la discipline școlare, particularități de vârstă ale educaților etc. Cele particulare se referă la performanțe concrete, care se stabilesc prin prelucrarea materiei de studiu, pornind de la programa școlară și de la manual. Acestea sunt sarcini concrete care se vor finaliza în comportamente vizibile, măsurabile.

O mare importanță în practica instructiv-educativă o prezintă alegerea și explicitarea obiectivelor educaționale. Din acest punct de vedere, merită să meditam mai mult asupra a două exigențe:

- a. regândirea unor priorități cu privire la fixarea obiectivelor (astfel, astăzi, se justifică o deplasare a obiectivelor către achiziții ce asigură învățarea învățării și dobândirea autonomiei intelectuale și spirituale, cf. Văideanu, 1988, p. 82);
- b. exprimarea corectă a obiectivelor.

Al doilea aspect îl constituie ceea ce s-a încetățenit deja prin denumirea de *operaționalizarea obiectivelor*. A operaționaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină educativă și a o explicita verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaționalizat atunci când:

- a. s-a delimitat o secvență comportamentală observabilă care poate fi evaluată;
- b. s-a enunțat în mod comprehensiv respectiva sarcină.

Modelele practice de operaționalizare diferă de la un autor la altul. Prin coroborarea mai multor sugestii, vom propune următorul evantai de condiții, ce se cere a fi respectat în procesul de dimensionare și de formulare a obiectivelor:

- obiectivul vizează activitatea elevilor și nu a profesorului;
- obiectivul trebuie să fie în principiu realizabil, să corespundă particularităților de vârstă, experienței anterioare a elevilor etc.;
- obiectivul va descrie comportamente observabile și nu acțiuni sau procese psihice interne;
- obiectivul desemnează un rezultat imediat al instruirii și nu unul de perspectivă, neidentificat în timp și spațiu;
- în obiectiv se vor enunța atât condițiile de realizare a sarcinilor, cât și criteriul performanței, al realizării acestora;
- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acțiune”: a recunoaște, a identifica, a utiliza, a aplica, a distinge, a reda, a produce, a proiecta, a rezolva, a propune etc.;
- fiecare obiectiv va viza o operație singulară și nu un comportament complex, greu de analizat și evaluat;
- obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, congruente logic și valide axiologic.

Operaționalizarea poate fi realizată prin indicarea reușitei minime, dar pot ființa și alte standarde valorice, în funcție de conținutul disciplinei, nivelul unei clase sau al unui elev.

Exprimarea unui obiectiv se poate realiza după următorul algoritm interogativ (între paranteze, vom exemplifica un virtual obiectiv la disciplina Fizică):

- ♦ Cine va produce comportamentul dorit? (*Elevul...*)
- ♦ Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins? (*...trebuie să construiască...*)
- ♦ Care este produsul sau performanța obținută? (*...un aparat de radio cu tranzistori...*)
- ♦ În ce condiții va avea loc comportamentul preconizat? (*...când de unul singur, după schema dată, piesele la magazin...*)
- ♦ În temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător? (*...astfel încât radioul să capteze cel puțin două posturi pe unde medii și cinci posturi pe unde ultrascurte...*)

Trebuie făcută observația că unele comportamente, dobândite în școală, sunt dificil de surprins în obiective operaționalizate. De pildă, procesele afective nu pot fi întotdeauna observate, cu atât mai puțin măsurate. Pretenția de a operaționaliza orice obiectiv se lovește de niște praguri care nu pot fi depășite. Nu este mai puțin adevărat că sunt și situații, comportamente care nu pot fi anticipate, prefigurate, cerute explicit în practica didactică.

De regulă, una și aceeași achiziție a unui elev poate fi definită din unghiuri diferite de vedere (cognitiv, afectiv, psihomotor) sau la mai multe niveluri de generalitate. Ne putem întreba, de pildă, dacă deprinderea de a scrie litera *a* – la clasa I – ține numai de o singură categorie a obiectivelor.



Un aspect care nu trebuie neglijat este cel referitor la posibilitatea operaționalizării, care este variabilă și ține de specificul disciplinelor ce se predau în școală. Obiecte de învățământ precum matematica, fizica, gramatica, chimia etc., care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operațional. La disciplinele ce cultivă creativitatea, atitudinile, convingerile etc., posibilitățile de operaționalizare se diminuează. Valorile – de pildă – țin de domeniul afectiv, al grupelor de obiective „care pun în relief un sentiment, o emoție, o idee de acceptare sau de refuz. Obiectivele afective variază de la simpla luare în considerație a fenomenelor de alegere până la calitățile complexe, dar coerente, ale caracterului sau conștiinței. Trecerea în revistă a intereselor, a atitudinilor, a aprecierilor, a valorilor, a emoțiilor și a prejudecăților ne furnizează numeroase obiective de acest ordin” (Krathwohl, Bloom, 1970, p. 7). Dacă e să ne luăm după schema lui Krathwohl și Bloom privind învățarea afectivă, am depista următoarele etape:

1. *receptarea* valorii care presupune trei sub-categorii:
  - 1.1. *conștiința*, când atenția individului este atrasă de un stimul cu conținut valoric;
  - 1.2. *dorința de a primi*, acea stare a individului care sub influența stimulilor este pregătit pentru a le acorda atenția necesară;
  - 1.3. *atenția dirijată sau preferențială*, când individul însuși caută stimulii valorici și-i conștientizează;
2. *răspunsul afectiv*, care cunoaște și el mai multe stratificări:
  - 2.1. *asentimentul*, un răspuns propriu la așteptări;
  - 2.2. *dorința de răspuns*, când elevul este din ce în ce mai atent la chemările interioare față de noii stimuli pe care-i caută;
  - 2.3. *satisfacția răspunsului*, adică apariția unui răspuns în plan emoțional;
3. *valorizarea*, care descrie o interiorizare crescândă prin adoptarea unui comportament destul de coerent în următoarea succesiune:
  - 3.1. *acceptarea unei valori* (dorința de a-și dezvolta deprinderi specifice);
  - 3.2. *preferința pentru o valoare* (căutarea mai degrabă a unei valori anume decât a altora);
  - 3.3. *angajarea* (ajungerea la concluzia că valoarea respectivă este benefică și îl ajută efectiv pe om);
4. *organizarea*, respectiv aranjarea valorilor acceptate într-un sistem, ceea ce presupune:
  - 4.1. *conceptualizarea valorii* (încercarea de a găsi în ce constă specificul unei norme valorice);
  - 4.2. *organizarea unui sistem de valori* (de pildă, acceptarea religiei ca un sistem de valori primordiale, care prevalează asupra altor valori);
5. *caracterizarea printr-o valoare sau un sistem de valori*, ultima etapă care se referă la accederea la un mod de a fi și la o filosofie a vieții și care presupune alte două etape:
  - 5.1. *dispoziția generalizată* (decriptarea și interpretarea tuturor problemelor din punctul de vedere al valorii respective);
  - 5.2. *caracterizarea* (ajustarea și închegarea unei filosofii existențiale personale).

Identificarea tuturor etapelor invocate mai sus de către profesor devine foarte dificilă. Schema de mai sus are un caracter mai mult orientativ, teoretic, și mai puțin practic, de concretizare imediată, obligatorie.

Un cadru didactic, atunci când încearcă să operaționalizeze obiective, trebuie să fie atent la o serie de capcane posibile:

- dacă ordonarea obiectivelor pe axa simplitate-complexitate este benefică pentru toți elevii;
- dacă nu cumva, la un moment dat, obiectivele devin acaparatoare, uitându-se finalitățile mai cuprinzătoare;
- dacă prin operaționalizarea excesivă nu se ajunge la o atomizare și secvențiere a comportamentelor, astfel încât acestea să nu mai posede nici o relevanță didactică;
- dacă din dorința exactității, în circumscrierea sarcinii, nu se ajunge la o artifizializare a procesului instructiv-educativ;
- dacă nu cumva educația, riguros prescrisă prin obiective, nu conduce la manierism și mecanizare în predare etc.

Aceste virtuale limitări nu trebuie să ne sperie, ci să ne facă să medităm mai profund la faptul că și în didactică se poate aluneca într-un „-ism” care se cheamă... *didacticism*.

## Note bibliografice

- Atlan, Henri, 1991, *Tout non peut-etre, Éducation et vérité*, Seuil, Paris.
- Bărsănescu, Ștefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 și 1934-1935, ed. a II-a, Lit. C. Ionescu, București.
- Bloom, B.S., (ș.a.), 1977, *Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale*, în *Probleme de tehnologie didactică, Caiete de pedagogie modernă*, nr. 6, E.D.P., București.
- Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.
- Geissler, Erich E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts*, E. Klett Verlag, Stuttgart.
- Grigoraș, Ioan, 1982, *Personalitatea morală*, Ed. Științifică și enciclopedică, București.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
- Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Ed. Agora, Iași.
- Kotarbinski, Tadeusz, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Ed. Politică, București.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques: domain affectif*, tome 2, Éd. Education nouvelle, Montreal.
- Landsheere, V. de, Landsheere G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București.
- Narby, Constantin, 1995, *Problema idealului pedagogic*, în *Modelul uman și idealul educativ (Antologie de texte)*, E.D.P., București.
- Neculau, Adrian, 1983, *A fi elev*, Ed. Albatros, București.
- Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Nicolescu, Mariana, 1995, *Cuvânt introductiv*, în *Modelul uman și idealul educativ (Antologie de texte)*, E.D.P., București.
- Noveanu, Eugen (coord.), 1977, *Probleme de tehnologie didactică*, E.D.P., București.
- Potolea, Dan, 1988, *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*, în *Curs de Pedagogie*, Universitatea București.
- Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.
- Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
- Seguin, Roger, 1991, *Élaboration et mise en œuvre des programmes scolaires*, UNESCO, Paris.
- Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.
- Whitehead, A.N., 1962, *The Aims of Education and Other Essays*, Ernest Benn Limited, London.



# NORMATIVITATEA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

## 1. Conceptul de principiu didactic

Se știe că educația constituie, în cea mai mare parte, un demers intenționat, orientat în chip conștient către concretizarea unor finalități bine precizate. Caracterul teleologic al educației este imprimat și de corelarea acțiunilor ce se derulează cu o serie de reguli și norme cunoscute și aplicate de către cadrele didactice.

Normativitatea educației se poate situa la mai multe niveluri: a) *normativitatea instituțională*, asigurată prin cadrul legislativ existent la un moment dat; aceasta ține mai mult de factorul politic și este mai puțin controlată de manageri sau profesori; b) *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, psihologic, care ține de competența cadrelor didactice care dispun de largi posibilități de accentuare sau de combinare a unor norme în acord cu activitățile pe care le creează și le realizează.

Cum este firesc, norma presupune o anumită generalizare, o extindere necondiționată în timp și spațiu. Trebuie spus că gradul de obligativitate sau opționalitate nu este același pentru toate principiile didactice. Este drept că normativitatea legislativă se cere a fi respectată de toți, pe când normativitatea funcțională se poate relativiza la o serie de variabile, precum nivelul sau ciclul școlar, conținuturile educative care se transmit, personalitatea educaților, personalitatea educatorilor, factorul timp, specificitatea culturală a comunității etc. La limită, fiecare cadru didactic își va însuși sau va aplica o normă didactică într-un fel propriu, ori va crea și va impune reguli noi, cerute de situații concrete de învățare.

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurând, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse. Principiul exprimă constanța procedurală, elementul de continuitate care poate fi regăsit în mai multe situații de predare-învățare; el este o expresie a legității procesului educativ, a faptului că și în perimetrul paideutic se pot regăsi sau identifica raporturi esențiale, necesare, generale, relativ constante, reiterabile ce se cer a fi cunoscute și exploatate de actorii implicați, în primul rând de învățători și profesori. Norma și legea didactică reprezintă un semn că pedagogia este o știință respectabilă, care a ajuns la o anumită maturitate epistemologică. În urma acumulării unei experiențe în timp, s-au decantat anumite axiome procedurale, care, dovedindu-și eficacitatea, pot fi preluate, extinse și generalizate.

Impunându-se ca un reflex al complexității activității didactice, principiile didactice au totodată menirea de a-l instrumentaliza pe profesor cu un cumul nor-

mativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizației și a unei desfășurări spontane, neroditoare. Recurgând la reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi.

Unii pedagogi fac deosebirea dintre *principiul didactic* și *regula didactică* (Țircovnicu, 1975), plecând de la sfera de aplicabilitate a respectivei norme. Dacă principiul are o sferă mai largă de valabilitate, regula este o normă mai restrânsă, ce se particularizează la un anumit segment al proceselor didactice (latură a educației, componentă didactică, moment al lecției etc.).

Conștientizarea prezenței normei în educație s-a realizat încă din faza empirică a științei educației. Chiar și în prezent, educația spontană (realizată în familie, pe stradă etc.) decantează, în cele din urmă, o serie de regularități cu caracter normativ. Garantul eficacității educației stă în reproducerea acelor trasee care au condus la rezultate pozitive. Norma didactică se constituie ca fiind expresia unor acumulări de experiențe paideutice exemplare. Dacă totul s-ar pierde și nimic nu s-ar relua, atunci cele mai multe gesticulații educative s-ar consuma în reinvențări ale unor procedee care au mai existat. Dar, din motive de eficiență, este bine ca ceea ce s-a dovedit a fi bun să se tezaurizeze și să se păstreze. Tocmai la acest aspect se referă principiul didactic.

Comenius este primul gânditor modern care a formulat și a teoretizat în mod explicit principiile educative în monumentală sa lucrare *Didactica Magna* (1970). Aproape toate principiile didactice recunoscute în prezent își au originea în reflecțiile profunde ale pedagogului ceh. Redăm câteva principii, explicitate de Comenius încă din 1632, care rezonă cu cele mai actuale principii ale învățământului:

- educația se va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă;
- se va proceda de la general la special;
- se va proceda de la ușor la greu;
- nimeni nu va fi supraîncărcat cu prea multă materie;
- totul se va preda intuitiv;
- totul se va preda pentru utilizare prezentă;
- cunoștințele se vor așeza pe o bază solidă;
- tot ce succede se va baza pe ceea ce precede;
- totul va fi organizat pe măsura minții, a memoriei și a limbii;
- toate se vor consolida prin exerciții continue;
- tot ce este unit laolaltă se va preda împreună;
- tot ce se învață trebuie predat așa cum este și cum a apărut, adică prin prezentarea cauzelor;
- tot ce se oferă cunoașterii se va oferi mai întâi în general și apoi în părțile sale;
- la fiecare lucru ne vom opri atât timp cât este necesar spre a fi înțeles;
- executarea se învață executând;
- exercițiul va începe cu elemente, iar nu cu lucruri complicate etc.

Principiile evocate de Comenius sunt intuiții geniale, care, unele dintre ele, de abia în secolul nostru au primit o consacrare și o fundamentare teoretică (principiul educației permanente, a predării interdisciplinare, a cunoașterii holistice a realității etc.).



În activitatea didactică, principiile didactice îndeplinesc mai multe funcții:

- orientează traseul educativ înspre obiectivele propuse de profesori și învățatori;
- normează practica educativă prin aceea că intervine obligația de a fi respectate niște reguli psihologice, pedagogice, deontologice, științifice;
- prescrie tratamente și moduri de relaționare specifice în raport cu situația de învățare;
- reglează activitatea educativă atunci când rezultatele și performanțele la care se ajunge nu sunt cele scontate.

După unii autori (Preda, 1995), principiile didactice au un caracter general, sistemic și deschis. Caracterul general este imprimat de faptul că principiile vizează toate componentele funcționale ale procesului de învățământ, toate activitățile și disciplinele școlare, indiferent de nivelul de școlarizare. Caracterul sistemic rezidă în aceea că principiile care interacționează între ele se cer a fi aplicate ca un ansamblu, în mod simultan și nu izolat; apoi, principiile se vor conexe cu toate componentele procesului de predare – cu conținuturi, cu metode, cu forme de organizare a predării etc. Caracterul dinamic se susține prin faptul că principiile didactice nu sunt date o dată pentru totdeauna, ele au o istorie, numărul lor nu este fix, ci schimbător, în funcție de variabile ce țin de contextul extradidactic; în același timp, sistemul principiilor variază de la un autor la altul, multiplicându-se sau restructurându-se (de pildă, astăzi se poate vorbi de principiul predării interdisciplinare, de principiul educației interculturale, de principiul educației axiologice etc.). Pentru a exemplifica, vom recurge, mai întâi, la pedagogia germană, recunoscută prin profunzimea și seriozitatea analizelor, invocându-l pe E.E. Geissler (1981, pp. 51-54), care propune următoarele principii, mascate, deseori, de scopuri formal-globale ale învățământului:

- a) nivelul obiectiv-structural al dezvoltării elevului (rezidă în dezvoltarea unor premise ale învățării drept garant al eficienței acesteia; anumite aptitudini trebuie să fie dezvoltate înainte ca structura și semnificația multor experimente să poată fi înțelese; cunoașterea unor structuri mai simple precede înțelegerea unor structuri mai complexe);
- b) complexitatea progresivă (cerința respectării unei succesiuni care să permită o intrare gradată în probleme din ce în ce mai complicate);
- c) învățarea operațională (care stipulează că noțiunile nu se formează prin simpla contemplare a unor fapte obiective, ci din contactul direct al elevului cu obiectul respectiv);
- d) orientarea scopului învățământului (pentru ca un conținut cultural să devină și educativ, trebuie precizate motivul și condițiile de instituire a funcționalității culturale);
- e) orientarea logico-obiectivă (cerința de a se interzice aplicarea unor criterii străine de o anumită disciplină în selectarea propriilor elemente de conținut ale instruirii);
- f) principiul exemplului (are la bază premisa epistemologică a exprimării generalului prin raportul dintre individ și specie);

g) orientarea științifică și propedeutic-științifică (aceasta pretinde că nu se va introduce în învățământ nici o cunoștință care nu a fost validată ca fiind științifică);

h) corelarea cu acțiunea (cerința continuității dintre teoretic și practic);

i) principiul învățământului educativ (invitația ca învățământul să și formeze, nu numai să informeze);

j) principiul globalismului (orientarea către totalizarea cunoașterii și deschiderea ei spre viață).

La pedagogul francez René Hubert, pe lângă principiile specifice fiecărei laturi a educației, mai sesizăm invocarea a cinci principii fundamentale ale acțiunii educative, acestea fiind conexe la scopurile educației:

- principiul maturizării specifice (educația trebuie să fie un ajutor dat omului pentru a funcționa plenar din punct de vedere biologic, prin educația corpului);
- principiul socializării și profesionalizării (individul este supus unei formări în perspectiva inserției în structurile sociale și a îndeplinirii unor sarcini practice, de producere a anumitor bunuri);
- principiul civilizării (educația are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoașterea, încorporarea și crearea valorilor sedimentate la un moment dat);
- principiul individualizării (educația demnă de acest nume are obligația de a cultiva libertatea creativă a individului, de a-l face autonom, stăpân și responsabil de gândirea și faptele sale);
- principiul spiritualizării (prin intermediul instrucției și formării, omul trebuie să ajungă la un sens înalt, mai ales raportându-se la transcendență, că sințtează a tuturor demersurilor educative).

Principiile didactice statornicite și admise deja de comunitatea pedagogilor permit o clasificare pornind de la mai multe criterii (cf. Oprescu, 1988):

#### 1. Principii cu caracter general:

- principiul integrării organice a teoriei cu practica;
- principiul luării în considerație a particularităților de vârstă și individuale.

#### 2. Principii care se impun cu dominanță asupra conținutului învățământului:

- principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
- principiul sistematizării și continuității în învățare.

#### 3. Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților:

- principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare-învățare (principiul intuiției);
- principiul însușirii conștiente și active;
- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și abilităților.

Clasificarea de mai sus ni se pare destul de edificatoare cu privire la relativa „specializare” a acțiunii principiilor asupra unor componente ale procesului instructiv. Timp de aproape cincizeci de ani, a mai fost invocat un principiu educativ cu caracter general și anume principiul „orientării politico-ideologice a



educației". În lucrările de pedagogie apărute după 1989, nu mai este amintit un principiu precum cel de mai sus sau unul asemănător. Asta și din pornirea firească (dar himerică!) de dezideologizare a învățământului, care a fost constrâns să îndoctrineze și să manipuleze explicit în numele unei ideologii unice. *Este clar că suntem împotriva oricărei supunerii ideologice și politice (în sensul slujirii unor interese partinice) a educației instituționalizate la scară națională.* Dar expulzarea, în plan teoretic, a unui astfel de principiu nu înseamnă însă că, în plan real, învățământul nu ar mai suporta nici o infuzie ideologică sau partinică. Detășarea învățământului de ideologie este doar o iluzie. Învățământul este un segment al ansamblului societal. O societate își dimensionează (și aservește, chiar) un învățământ în consens cu anumite aspirații și interese. Cei ce parvin la putere, chiar într-o societate democratică, sunt exponenți ai unui partid, ce nu-și declină interesele atunci (mai ales atunci!) când ajung să conducă o societate. Ceea ce s-a întâmplat după 1989 a fost spargerea monopolului ideologiei totalitare, unice, ceea ce nu înseamnă că „umbra” ideologică a devenit inoperantă. Ideologiile deschise, pluraliste, în numele cărora profesează unele echipe guvernamentale, rămân tot ideologii care pătrund în strategiile cu privire la educație și formare. Chiar dacă un astfel de principiu nu are o coloratură didactică, semne ale preșurii lui în învățământ sunt și vor mai fi. Deci, o minimă poziționare și determinare ideologică există și este naturală în fiecare sistem de învățământ. Contează însă ca orientarea să nu fie opresivă, forțată, pervertită. Învățământul nu trebuie să devină o unealtă pentru unii sau alții. Cum remarcă un filosof al educației, singura ideologie permisă în acest domeniu este cea care conduce la eliberarea ființei, la creșterea autonomiei sale spirituale (Reboul, 1984, p. 165).

Poziția formatorilor față de principiile didactice va fi variabilă, creativă, nuanțată. În primul rând, se cere o cunoaștere și o adaptare a principiilor la situații diverse de predare și învățare. În nici un caz nu susținem teza sumisiunii oarbe a profesorului față de tirania prescriptivă a principiilor. În al doilea rând, sugerăm o racordare maleabilă a acestora, o interpretare și o concretizare *hic et nunc*, și nu neapărat o raportare strictă la cerința expresă a principiului. Regula didactică se va armoniza cu inițiativa și autonomia acțională a cadrului didactic. Să nu uităm că regula poate deveni și stresantă, excesiv de paralizantă, inhibitoare. Concentrarea profesorului spre „respectarea” principiului îl poate îndepărta de scopuri și obiective mult mai concrete, mai firești, mai necesare. Poți la fel de bine eșua în actul predării respectând un principiu în litera și spiritul lui, după cum poți reuși încălcând sau eludând un principiu într-o situație didactică nonstandard. Încât, virtutea praxiologică a normativității derivă din felul cum o utilizăm, și mai puțin din înțepenirea smerită în fața falsei sale atotputernicii. Profesorul este un om, nu un robot, un dominator, nu un dominat.

Să mai spunem că toate principiile formează un sistem, acționează simultan și corelat. Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce țin de circumstanțele învățării.

## 2. Caracterizarea principiilor didactice

### (a) Principiul integrării teoriei cu practica

Acest principiu ne atenționează asupra faptului că tot ceea ce se însușește în activitatea didactică se cere a fi valorificat în activitățile ulterioare, fie că acestea sunt activități de învățare, fie că sunt activități materiale. În același timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învață în perspectiva unei aplicații concrete, imediate sau de viitor se însușește mult mai temeinic și cu o motivație puternică.

Întreg conținutul vehiculat de profesor va fi astfel dimensionat încât să se raporteze la experiențe posibile sau la deziderate interiorizate de către subiecții cu care se lucrează. Chiar dacă finalitatea învățării nu este conștientizată direct, prin sesizarea unor consecințe imediate, elevii trebuie să fie puși în situația de a lua act de importanța unor cunoștințe în contexte dintre cele mai variate, unele dintre acestea neavute în vedere în momentul accederii la cunoștințe abstracte.

De altfel, aplicativitatea în învățământ ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare:

- folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare, cum ar fi utilizarea unor formule sau algoritmi în rezolvarea problemelor, valorificarea unor explicații pentru a desluși noi aspecte necunoscute, aplicarea unor reguli în alte contexte etc.; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoștințe (specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare);

- prelungirea procesului de însușire a unor cunoștințe sau a unor deprinderi prin recursul la activități materiale, concrete, motrice; prelungirea lui *a ști în a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii și să devii* etc. (Grigoraș, 1994, p. 150); aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situații factice, prin experimentarea (parțială sau totală) a unor acțiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care țin de aspectele practice ale vieții.

Trecerea de la aspectele teoretice la cele concrete se poate realiza fie treptat, prin procesări și modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situații reale (realul poate fi inaccesibil sau periculos de experimentat – de pildă, statutul de *criminal*, pentru elevul sau studentul în științe sociale), fie direct, prin „plonjarea” în faptul de viață așa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realități (punerea elevilor în situația de a întreprinde sau a coordona o acțiune, pentru a-și da seama de dificultățile reale).

Principiul în discuție pretinde și o lectură suplimentară, și anume, prin luarea practicii ca bază de plecare în cunoaștere, ca fundament și temei al acesteia. Se știe că exercițiul practic poate ființa ca declanșator și întăritor al cunoașterii abstracte, ca punct de plecare în emergența și fixarea unor teze ideatice, abstrase din și de realitate. În spatele unei realități oarecare, elevii pot fi învățați să sesizeze relații și raporturi noi, să „vadă idei”.



Încât, acest principiu ne invită la un dialog permanent între teoretic și practic, la realizarea unei complementarități între cunoașterea intuitivă și cea rațională, ca modalitate sigură de sporire a cunoașterii și experienței. În raportarea omului la realitate, se evită, astfel, căderea fie în intelectualism îngust, fie în empirism grosier.

În plan practic (și acum însuși discursul nostru ascultă de principiul legării teoriei cu practica), principiul invocat în aceste rânduri poate fi respectat de către educator prin corelări, exemplificări, supunerea elevilor la exerciții și exersări, prin realizarea de corelații între descoperirile științifice și realizările tehnice, prin punerea elevilor în situații problematice, prin „aducerea” realității în clasă, a vieții în școală etc. În cadrul lecțiilor la științele exacte și socio-umane, profesorul apelează la exerciții, probleme, realizarea unor experiențe, îi incită pe elevi la cercetare în cercuri aplicative, îi provoacă să semnaleze și să interpreteze anumite fenomene sociale.

#### *b) Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale*

Acest principiu ne atenționează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale. Educația în conformitate cu natura (fie în sensul imprimat de J.A. Comenius, după care este indicat să luăm lecții de la grădinar, care nu forțează natura, fie în sensul dat de J.J. Rousseau, după care suntem obligați să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la aceasta) pare a fi o regulă de aur. În măsura în care este pusă în paranteză persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu mintea și sufletul copiilor. Firea omenească își are un mers firesc care trebuie cunoscut și respectat. Asta nu înseamnă că nu se acceptă anumite condiționări. Tot ce se dă elevilor va fi dimensionat în raport cu psihicul lor: conținuturile ideatice vor fi relativizate la vârste și persoane, relația dintre profesor și elev va fi reglată permanent în funcție de permisivitatea situațiilor psihologice.

Acest principiu își găsește fundamentarea psihologică în relația care se instituie între învățare și dezvoltare. Se știe că trecerea la structuri cognitive superioare se face sub impulsul exersării și învățării. Realul este asimilat prin intermediul structurilor de cunoaștere deja existente care, la rândul lor, suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate de subiect. Învățarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări”, în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă.

Respectarea particularităților individuale, a doua dimensiune a principiului în discuție, este în consens cu cerințele unui învățământ modern și democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat. Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii, de a-i alina la o paradigmă unică. Procesele psihice individuale precum percepția, gândirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la individ la individ. Profesorul are obligația de a ține cont și a exploata în mod diferențiat

aceste calități psihice individuale, prin tratarea lor diferențiată. Tratatul individualizat se realizează prin intermediul mai multor procedee (vezi și Nicola, 1994, p. 292):

- acțiuni individualizate ce se desfășoară pe fondul activităților frontale, cu întreaga clasă de elevi; în acest caz, abordarea individualizată este subordonată celei frontale (în anumite momente, profesorul poate avea în atenție doar unul sau câțiva elevi, timp în care ceilalți continuă să realizeze aceleași sarcini prescrise);
- acțiuni individualizate sugerate și impuse în cadrul procesului de învățământ, dar care se realizează în afara lui (prin prescrierea diferențiată a temelor pentru acasă, pe recomandarea unei bibliografii suplimentare etc.);
- activități pe grupe de nivel (împărțirea clasei în grupe relativ apropiate sub aspectul potențialurilor intelectuale și prin prescrierea unor sarcini diferite, pe măsura grupelor respective);
- activități în clase speciale, dimensionate anume fie pentru elevii cu abilități deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri; în această situație, programele înseși se vor dimensiona în funcție de specificul clasei, impunându-se programatic o diferențiere a unor segmente mai largi ale populației școlare.

#### *c) Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor*

Acest principiu este o consecință a principiului discutat mai sus, centrându-se, îndeosebi, pe dimensionarea atentă a conținutului învățământului în consens cu posibilitățile psihice de vârstă și individuale ale copiilor. Cunoștințele și deprinderile stipulate prin planuri, programe, activități vor fi astfel selectate, articulate și expuse, încât acestea să poată fi, în principiu, asimilate și valorificate optimal de către elevi.

Accesibilitatea cunoștințelor va fi vizată de înșiși factorii de decizie, de cei care realizează planurile și programele școlare. Succesiunea, ponderea și momentul inserției unei discipline vor fi prescrise, ținându-se cont de capacitățile aprehensive ale categoriilor de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoștințelor este lecția pregătită și susținută de profesor. El este agentul cel mai important al expunerii unui material astfel încât acesta să fie priceput, interpretat, acceptat. Cunoștința expusă în cadrul unei lecții suportă o transpoziție didactică, adică o resemnificare din perspectiva situației concrete de învățare și a posibilităților și nivelului de expectanțe ale receptorilor-elevi (Cf. Chevallard, 1991). Nu orice informație este posibilă de a fi introdusă în clasă. Profesorul trebuie să selecteze atent și să înmănușeze doar acei stimuli culturali care concordă cu apetențele și nevoile elevilor. Explicațiile și interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu.

Accesibilizarea cunoștințelor nu înseamnă că elevii vor fi puși să renunțe la efort sau că vor primi cunoștințe de-a gata, fără o implicare activă în actul de învățare. Dimpotrivă, într-o autentică situație didactică, profesorul va crea acele contradicții optime dintre cunoscut și necunoscut, dintre ușor și greu, dintre concret și abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogație și cercetare.

Este de presupus o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o solicitare realistă, care se înscrie în limitele posibilului și necesarului. Contradicțiile



care se dovedesc benefice sunt cele care se instalează între nivelul dezvoltării actuale și al celei virtuale, posibile. Se știe că o sarcină prea ușoară îmbie la delăsare și inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj și la stoparea oricărei activități.

#### *d) Principiul sistematizării și continuității în învățare*

Acest principiu se poate asigura la două niveluri: a) la nivelul politicii școlare, prin structurarea unui sistem de învățământ coerent și deschis, prin avansarea unor documente școlare care să stipuleze la modul explicit coordonări între disciplinele care se predau la diferite paliere ale învățământului; b) la nivelul proceselor didactice propriu-zise, prin predarea coerentă și continuă de către profesor sau învățător.

Principiul în atenție comportă două laturi: realizarea sistematizării și asigurarea continuității în predare-învățare.

Sistematizarea cunoștințelor presupune predarea integrată a informațiilor, asigurarea unor coordonări și conexări firești ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a înșușit până în momentul respectiv. Noțiunile și ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi și mai complexe. Explicația coerentă și sistematică reflectă, în ultimă instanță, sistematicitatea și coerența lumii obiectuale și procesuale. Cum aproape nimic nu stă sub zodia hazardului și improbabilității absolute, este firesc ca și descrierea acestor stări de lucruri să oglindească tocmai coerența de ansamblu a existenței. Și, chiar dacă realitatea (unele segmente ale acesteia) este neomogenă și haotică, paradigma de explicare a acesteia (atât cât se poate explica) trebuie să se supună legilor gândirii umane, congruenței lor constitutive. Incoerența lumii se va mărturisi, totuși, printr-un limbaj și printr-o ideatică ce respectă o anumită sintaxă, o consecuție logică, o minimă ordonare. De aceea, profesorul va apela la strategii coerente de punere în formă a informațiilor, va utiliza scheme, planuri, va alocă momente sau chiar lecții întregi sistematizării cunoștințelor, pentru că numai un ansamblu coerent de informații are șansa de a fi înțeles și stocat în spiritul elevului. Corelațiile se pot realiza intradisciplinar și interdisciplinar sau prin integrarea unor noțiuni nespecifice care țin de mediul informal. Profesorul are obligația să detecteze nucleul de concepte, acele „idei ancoră” din cadrul fiecărei discipline, care facilitează sau asigură integrarea unor elemente sau idei suplimentare. Pregătirea condițiilor psihologice și a fondului apercceptiv pentru însușirea noilor cunoștințe constituie o cerință de mare importanță.

Predarea sistematică poate fi asigurată prin însăși logica de constituire a disciplinei respective. Este știut faptul că ordonarea unei discipline poate fi lineară, concentrică și genetică. Desfășurarea lineară presupune o predare a cunoștințelor fără revenirea și îmbogățirea fondului ideatic primar; desfășurarea concentrică vizează revenirea la nucleul inițial de informații și amplificarea acestuia cu noi date ce pot fi asimilate la vârste diferite; ordonarea genetică sau istorică se face prin evocarea proceselor și fenomenelor, prin raportarea la temporalitatea istorică, a apariției, manifestării, dispariției sau transformării acestora în perspectiva devenirii cronologice (cum ar fi, de pildă, la disciplina Istorie).

Se va evita, pe cât posibil, transmiterea informațiilor secvențiale, izolate, neconectate cu alte date. Se știe că informațiile nestructurate sunt uitate mult mai ușor. Unii autori vorbesc despre o „conștiință supradisciplinară” (Geissler, 1981, p. 46), care ar asigura o anumită structuralitate și integrativitate a cunoștințelor destul de eterogene sub aspectul conținutului.

Continuitatea în actul predării și învățării presupune asigurarea unei treceri și evoluții firești, naturale, de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza într-o viziune holistică, globală, prin asigurarea unei legături în timp a cunoștințelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este asigurată prin succesiunea disciplinelor postulate în planul de învățământ sau prin logica internă a disciplinei școlare. De multe ori însă, profesorul va fi nevoit să intervină pentru a evita unele rupturi, discontinuități în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerințe antrenează apariția unor goluri sau regrese în învățare și, în cele din urmă, a manifestării unor cazuri de insucces școlar. Educația se face în mod continuu, consecvent, eșalonat și nu în salturi, într-o manieră sporadică. Eșalonarea riguroasă a activității educative se realizează prin proiectarea didactică (întocmirea planificărilor calendaristice și realizarea proiectelor de tehnologie didactică).

În fapt, consecințele respectării acestui principiu constau în formarea deprinderilor de muncă sistematică, a perseverenței, a conștiinciozității, a spiritului de disciplină în gândire și acțiune, a unui stil de muncă eficientă și coerentă.

#### *e) Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției)*

Cunoașterea umană se realizează prin întreținerea unui dialog permanent între concretul senzorial și raportarea rațional-intelectivă la realitate. Aserțiunea lui Locke, după care „nimic nu există în intelect dacă mai întâi nu ar exista în simțuri”, primește în contextul didactic o puternică relevanță. Psihologia contemporană acreditează teza conform căreia cunoașterea sporește și se amplifică atât pe traiectul inductiv, prin simțuri – de la concret la abstract, dar și deductiv, prin intelect – de la abstract la concret. Așadar, în practica didactică, cele două căi ale cunoașterii se cer a fi exploatate cu inspirație și știință de către toate cadrele didactice. Sunt situații când cunoașterea intuitivă are prioritate, dar vom recunoaște că sunt și cazuri când cunoașterea deductivă se impune tocmai pentru că în situația didactică respectivă are mai mare eficiență.

Conceptul de intuiție în psihologie și pedagogie are sensul de cunoaștere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor și fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care întotdeauna este concretă, individualizată. Intuiția se clădește pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concretețea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat etc.), dar și de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte – de pildă, conceptul de *creion* este mai concret decât conceptul de *ecuație* sau *relație*).

Plecând de la un anumit material faptic, elevul ajunge la generalizări și abstractizări, deci la construcții epistemologice mult mai înalte. Ridicarea în imperiul abstracției (și, implicit, al cunoașterii științifice) se face prin desprinderea de date intuitive, printr-o punere în paranteze a materialității, concreteței și indi-



viduității obiectelor și proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă și mai operantă pentru clase variate și multiple de fenomene. Dar, până aici, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim când profesorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă și invers. Impunerea acestei ciclicități constituie o dimensiune a tactului pedagogic de care trebuie să dea dovadă profesorul.

Principiul intuiției primește o nouă conotație în cazul predării științelor socio-umane. Cadrul didactic de literatură sau religie, de pildă, este obligat să facă apel la un inventar de exemple concrete, fenomene, imagini cu putere de sugestie și de influențare a elevilor. Intuiția poate fi cultivată prin intermediul limbajului simplu, colocvial, expresiv, etalat cu prilejul povestirilor și istorisirilor, al inducerii unor stări de spirit. Intuiția nu trebuie înțeleasă numai în sensul strict, de a vedea sau a atinge ceva, ci într-un sens mai larg, de a accede direct la un sens, la o înțelegere, printr-o trăire și sesizare atotcuprinzătoare, imediată, directă. „E vorba de intuiția sentimentelor – comentează C.A. Teodorescu (1990, p. 52). Nu numai la intuițiile exterioare ne vom referi, ci și la cele interioare.”

Eficiența respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă profesorul va acționa în concordanță cu o serie de norme (Bunescu, Giurgea, 1982, p. 104): folosirea rațională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcției pe care o îndeplinește intuiția, dozarea raportului dintre cuvânt și intuiție, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activități variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparație, verbalizare, dirijarea atentă a observației elevilor spre ceea ce este constant în cunoaștere etc.

#### f) Principiul participării active și conștiente a elevului în activitatea de predare, învățare, evaluare

Acest principiu cere ca elevii să-și însușească ceva în măsura în care au înțeles și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care profesorii le propun (difuz, indirect) la un moment dat. Înclinația către activitate este naturală la copil, drept pentru care dascălul va încerca să valorifice atent această preocupare. Orice achiziție se face în jocul interacțional dintre interioritate și exterioritate, dintre pornirea naturală a elevului spre activitate și prescrierea atentă de către profesor a unor sarcini precise de învățare. Activizarea elevilor presupune menținerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluțiilor la o serie de situații-problemă pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem observa, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire și interiorizare subiectivă, o autolămurire sau edificare pe cont propriu. La această stare se poate ajunge acordând elevilor autonomie și încredere, prin creditarea lor cu realizări maxime, prin folosirea inteligentă a puterii predicției în învățare, știut fiind că profesorul este un fel de Pygmalion în școală, care făurește comportamente viitoare ale elevilor prin prezicerile actuale (Rosenthal, Jacobson, 1971, p. 253).

Premisa de la care s-a plecat constă în aceea că elevul este nu numai obiect, ci și subiect al învățării, este implicat și cointerestat în a cunoaște și a face, a întreprinde. Tot ceea ce primește individul din exterior este selectat, organizat și

semnificat într-un mod propriu și creativ. Lumea se reflectă diferențiat în mintea și sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată în momentul în care o conștiință se apleacă asupra ei. Există atâtea lumi, câte minți și spirite o reflectă. Prin actul predării, realitatea se reconstruiește, iar noi înșine ne modelăm în raport cu datele ei.

Învățarea este un proces de restructurare a edificiului interior, de transformare a acțiunilor externe în acțiuni interne, de îmbogățire permanentă a schemelor cognitive care rămân deschise și permissive la mobilitatea lumii exterioare.

Însăși gândirea se formează prin interiorizarea unor scheme de acțiune pe care subiectul le-a experimentat pe cont propriu. Trebuie cultivată voința de a acționa asupra cunoașterii și nu de a o primi la modul pasiv. Orice achiziție se dovedește a fi autentică atunci când individul a fost pus în situația de interogație, de acțiune propriu-zisă cu lucrul sau în perspectiva unei idei, a unui principiu. Verificabilitatea este o teză pe care epistemologia contemporană a ridicat-o la demnitatea unei axiome.

Participarea conștientă presupune o trezire a voinței de a cunoaște și amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetențe. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a informațiilor; accentul se va pune pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Intenționalitatea însușirii va fi prezentă din momentul perceperii simple a fenomenalității exterioare și până la procesarea intelectuală a informațiilor primite. Elevul este nevoit să „stăpânească” acel cumul de cunoștințe achiziționate, să le actualizeze diferențiat, să facă legăturile cele mai nimerite, să disloce acele achiziții care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluții ale cunoașterii și experienței, să creeze noi explicații, noi ipoteze. Profesorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va crea situații de autonomie intelectuală și acțională a elevilor, va stimula și încuraja creativitatea, imaginația și spiritul lor critic. Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înțeleagă lumea și altfel decât a înțeles-o profesorul sau ei înșiși până la un moment dat.

#### g) Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor

Educația va fi temeinică și durabilă, impregnând elevilor o nouă demnitate a ființei, o rectitudine spirituală aparte, fortificând personalitatea educatului în fața unor evoluții necunoscute sau imprevizibile ale realității. Durabilitatea este condiționată de aderarea acestuia la un set de valori de nezdruccinat, la standarde explicative care funcționează ca puncte de reper nu numai în situațiile critice, ci și în manifestările și desfășurările cotidiene. Se cere o atentă dimensionare a cantității și calității informației date, a expectanțelor și cerințelor în așa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să-i plictisească pe elevi. Nu trebuie dat totul dintr-o dată, ci câte puțin, gradat, noua cunoștință preluând, întărind și valorificând în chip natural vechea informație.

Orice achiziție, în chiar momentul însușirii ei, se va face în perspectiva presupozității că acea achiziție este valoroasă și benefică pentru individ. Profesorul are menirea de a pregăti condițiile durabilității și trăinicieii oricărui element achizitiv.



spectivă, fie pentru însușirea de noi cunoștințe, fie pentru întreprinderea unor activități materiale. Temeinicia este dată de modalitatea de însușire, de fixare și de interpretare a achiziției. În actul de predare-învățare profesorul îi va îndemna pe elevi să apeleze la tehnici mnemice pertinente de înregistrare, păstrare și reactualizare a informației. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înțeles. Se recomandă repetarea (în clasă sau acasă), atât în ordinea inițială de prezentare a cumulului informativ, cât și într-o succesiune inversă însușirii inițiale, pentru a se forma legături suplimentare între elementele informative remise elevului. Exercițiul de memorare rațională este binevenit în această situație. Resemnificarea cunoștințelor se poate realiza cu ocazia lecțiilor de sinteză sau de recapitulare. Recapitularea nu este o simplă obligație formală, ci un important prilej de a reanaliza achizițiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanță a cunoștințelor și abilităților. Recapitularea poate fi selectivă, punându-se accentul pe elementele sintetice, comparative, integratoare ale conținuturilor predate.

Cerința stipulată de acest principiu poate fi asigurată și de calitatea sau temeinicia controlului și aprecierii școlare. Însăși perspectiva unui control și a unei evaluări îl predispune pe elev spre o însușire temeinică drept remediu al uitării. Controlul și aprecierea performanțelor constituie un moment prielnic pentru repetarea, semnificarea informațiilor, stimularea unor interese, întărirea anumitor expectanțe, fortificarea unor motivații, creșterea capacității de autoevaluare. Învățarea temeinică se va racorda și la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează implicit temeinicia cunoștințelor. Nu este vorba numaidecât de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potențială, posibilă, dorită, visată. Învățăm și în perspectiva proiectelor, a viitorilor posibili.

## Note bibliografice

- Bunescu, V., Giurgea, Maria, 1982, *Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ*, în *Didactica* (coord. D. Salade), E.D.P., București.
- Chevallard, Yves, 1991, *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.
- Comenius, Jan Amos, 1970, *Didactica Magna*, E.D.P., București.
- Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grunlegung eines erziehender Unterrichts*, Ed. Klett Verlag, Stuttgart.
- Grigoraș, Ioan, 1994, *Normativitatea activității școlare*, în *Psihopedagogie* (coord. T. Cozma, A. Neculau), Ed. Spiru Haret, Iași.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
- Nicola, Ioan, 1994, *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Opreșcu, Nicolae (coautor), 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din București.
- Preda, Vasile, 1995, *Principiile didactice - în viziunea psihologiei educației și dezvoltării*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
- Rosenthal, R.A., Jacobson, L., 1971, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.
- Teodorescu, C.A., 1990, *Principiile generale ale învățământului aplicate la învățământul religios*, în *Îndrumări metodice și didactice pentru predarea religiei în școli*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Țircovnicu, Victor, 1981, *Pedagogie generală*, Ed. Facla, Timișoara.

## CONȚINUTUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

### 1. Delimitări conceptuale : conținut al învățământului și curriculum

La întrebarea ce se transmite și se vehiculează în procesul de învățământ, răspunsul se poate afla prin discutarea temei dedicate conținutului de predare-învățare. Conținutul procesului instructiv-educativ constă din ansamblul structurat de valori din domeniile științei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat și devenite puncte de reper în proiectarea și realizarea instruirii. Ca și obiectivele educaționale, conținutul învățământului, ca un cumul prelucrat de informații, deprinderi, trăiri afective, derivă din idealul educativ și din sarcinile specifice pe care le are de îndeplinit educația în vederea inserției individului în prezentul social, dar, mai ales, pentru pregătirea lui în perspectivă.

Conținutul activității instructiv-educative este dimensionat conjunctural, în funcție de gradul de dezvoltare cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele și năzuințele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conținutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puțin secvențe ale acestuia variază pe axa temporală. Conținuturile se diferențiază și de la un spațiu cultural la altul. Conținutul procesului de învățământ nu se suprapune peste cel al educației. Conținutul educației este mai larg, în sensul că el cuprinde și influențe care provin din teritoriul informalului, sub forma unei multitudini de mesaje și valori ale spațiului social. Conținutul învățământului se referă numai la valorile promulgate prin intermediul instituțiilor școlare. De asemenea, conținutul învățământului nu este totuna cu rezultatele instruirii. Rezultatele instruirii sunt materializări secvențiale ale componentelor conținutului, rezultate prin interiorizarea acestora de către elevi. Acestea sunt dificil de cuantificat, deoarece sunt în continuă extensie cantitativă și calitativă. O cunoștință încorporată atrage după sine o altă și o restructurare a întregului eșafodaj achizitiv. „Conținutul asimilat se amplifică prin efectele sale asupra dezvoltării personalității, efecte care se integrează organic în rezultatele procesului de învățământ” (Nicola, 1992, p. 227). Aici întrezărim sensul exact al aserțiunii conform căreia cultura naște cultură:

În ultimul timp, s-a încetățenit și termenul *curriculum*, pentru circumscrierea conținutului activităților desfășurate în învățământ. Având o origine latină (*curriculum* = „cursă”, „alergare”, la plural *curricula*) și folosit larg în literatura an-



glo-saxonă, termenul este din ce în ce mai folosit și în lucrările de pedagogie românească. La noi, termenul desemnează conținutul activităților instructiv-educative, dar în strânsă interdependență cu obiectivele educaționale, metodele didactice, mijloacele de învățământ, formele de realizare a activităților etc. De altfel, s-ar putea păstra două accepțiuni ale termenului de *curriculum*: un sens restrâns – *curriculum*-ul ar desemna însuși conținutul învățământului – și un sens larg – acesta se referă la întregul program al acțiunilor educative, cu toate componentele și interacțiunile dintre ele. În multe țări, termenul invocat îl înlocuiește pe cel de didactică, fiind un pretext pentru abordarea sistemică a procesului de învățământ.

*Curriculum*-ul, ca noțiune, are o sferă mai largă de cuprindere, el desemnând pregătirea meticuloasă a unei acțiuni educative, cu interrelațiile dintre obiectivele și modalitățile de realizare și de evaluare ale acesteia. După L. D'Hainaut (1981), termenul *curriculum* cuprinde:

- obiectivele specifice unui domeniu (nivel de învățământ, profil, disciplină școlară) sau activitate educativă;
- conținuturile informaționale sau educative necesare pentru realizarea obiectivelor stabilite;
- condițiile de realizare (metode, mijloace, activități etc.), programarea și organizarea situațiilor de instruire și educare;
- evaluarea rezultatelor.

„Punctul focal al *curriculum*-urilor trebuie să fie elevul și nu materia – ne atenționează D'Hainaut. De aceea, când se vorbește de conținutul *curriculum*-ului trebuie să înțelegem că nu este vorba de enunțări de materii de învățat, ci de scopuri exprimate în termeni de competențe, moduri de acțiune sau de a ști în general ale elevului” (p. 95).

În limbajul de specialitate întâlnim și termenul *core-curriculum*, concept original impus în deceniul cinci al secolului nostru în spațiul anglo-saxon. *Core-curriculum*-ul este o structură de conținuturi centrate pe nevoile comune ale elevilor și selectate din materii de strictă necesitate pentru categorii largi de elevi. *Core-curriculum*-ul este constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toți elevii, iar – ca procentaj – ocupă până la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanțial, în funcție de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi.

Elementele conținutului învățământului sau ale *curriculum*-ului nu sunt întotdeauna manifeste și sesizate sau cuantificate. Literatura de specialitate propune și termenii *conținut* sau *curriculum ascuns* (*hidden curriculum* sau *contenus cachés*). Termenul de conținut ascuns implică valorile încorporate de elevi și clase de elevi, necuprinse în planificarea curriculară. Conținutul ascuns include influențe informale sau nonformale, datorate structurii socio-culturale, familiei, grupurilor stradale, factorilor de personalitate. O altă latură a conținuturilor ascunse este constituită din cultura unei școli (în sensul de ritualuri, reguli, conveniențe, proceduri, vezi și Ornstein, Levine, 1989, pp. 545-546).

O altă problemă care trebuie abordată acum este relația dintre conținutul învățământului și conținutul științelor care ființează la un moment dat. Simțul comun

ne determină să observăm că științele nu sunt transferate în școală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea și ordonarea faptelor științifice, insinuate în programele școlare. Fiecare disciplină școlară trebuie să circumscrie atât un domeniu de cunoaștere prelucrat pedagogic, cât și o modalitate de a cunoaște. Fiecare disciplină trebuie să propună elevului un mod de gândire și interpretare a lumii, modalitate care garantează elevului investigații suplimentare. Elevilor li se vor pune la dispoziție nu numai cunoștințe, ci și mijloacele de a parveni la acele cunoștințe. De aceea, materia de învățământ suportă o ordonare care, după G.F. Kneller (1973), poate fi logică și pseudologică. Fiecare disciplină are nucleul ei de concepte fundamentale. În unele discipline, aceste idei sunt corelate logic, în sensul că sunt deduse unele din altele, în alte discipline ideile sunt corelate pseudologic, în sensul că unele dintre ele oferă structura de semnificații prin care celelalte idei pot fi formulate și înțelese. Ordonarea este logică atunci când elementele disciplinei respective sunt corelate deductiv, după cum se întâmplă la matematică, fizică, chimie etc. Ordonarea este pseudologică atunci când așezarea cunoștințelor se face în funcție de puterea lor explicativă (p. 86). Desigur că ordonarea pseudologică, despre care vorbește Kneller, este, în esență, tot de factură logică. Deosebirea dintre cele două modalități se datorează continuității sau discontinuității relației dintre antecedent și consecvent în structurarea cunoștințelor. În consecință, propunem următoarele modalități de ordonare a materiilor de învățământ:

a. *ordonarea logică*:

- *lineară*, atunci când relația dintre antecedentul explicativ și consecvent este continuă;
- *concentrică*, atunci când ordonarea se face după puterea explicativă a cunoștințelor, prin expunerea unor concepte călăuzitoare, idei „ancoră”, ce garantează asimilarea altor cunoștințe;

b. *ordonarea genetică*, atunci când materia se mulează pe evoluția cronologică a acumulării unor date, ca la istorie, istoria unor științe sau în cadrul unor capitole sau lecții la toate disciplinele.

Unii vorbesc și despre o organizare „spiralată” a *curriculum*-ului, prin reintroducerea sistematică în conținut a unor teme din ce în ce mai dezvoltate, la intervale periodice. Un asemenea mod de ordonare ar servi la două scopuri:

- a. se recapitulează permanent elementele informaționale învățate anterior;
- b. tema poate fi completată progresiv, prin acumularea de noi date, conducând la o înțelegere mai adâncă a problemelor tratate.

Cultura modernă îl predispune pe individ la o altă modalitate de relaționare și de însușire a cunoștințelor. Cunoașterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, cedează tot mai mult locul unei cunoașteri aleatorii. Până în secolul nostru, învățământul proceda în mod metodic, prin asimilarea unui nucleu principal de concepte, care antrena noi conexiuni logice, operând prin trepte descrescând de generalitate, de la cunoașterea de bază la cea contingentă. S-a ajuns la o ordonare a lumii în categorii definite și subordonate între ele. Astăzi, descoperim aproape la întâmplare lumea care ne înconjoară, printr-un proces de încercări și erori. Cunoștințele noastre sunt mai mult un ansamblu de ordin statistic: ele provin din



viață, din ziare, din datele alese în funcție de nevoile noastre imediate, și abia după ce am strâns un anumit volum de informații se desprind diferite structuri. Pășim din ocazional în ocazional, uneori ocazionalul devenind fundamental (Moles, 1974).

Cunoașterea de tip clasic se baza pe deducție și pe procesele formalismului logic. Ea acționa printr-o serie de etape legate rigid între ele, iar textura acestui ecran cognitiv putea fi comparată cu cea a unei stofe sau a unei pânze de păianjen. Astăzi, textura acestui ecran de cunoștințe se aseamănă mai mult cu un sistem fibros, de pâslă, format din frânturi dezordonate, legate la întâmplare prin simple relații de proximitate și contiguitate, caracterizându-se, mai ales, prin marea densitate și compactivitate a informațiilor, decât prin integrativitate. A. Moles denumeste această nouă realitate „cultură mozaicată”, ce se prezintă ca o esențialitate aleatoare, ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere fără construcție, fără un punct de reper, în care nici o idee nu este neapărat generală, dar în care multe idei sunt importante (idei-forță, cuvinte-cheie etc.) (1974, p. 55). Destructurarea cunoașterii, de care vorbește Moles, nu este însă iminentă. În fond, dacă individul dispune de o cultură de bază, bine structurată, formată prin școală, atunci el ar putea să conexeze și să integreze informațiile disparate, parvenite prin canalele informale, prin mass-media, mai ales.

Exigente suplimentare în structurarea conținutului se cer a fi îndeplinite în condițiile realizării unei educații interculturale. În general, actualele planuri și programe școlare sunt centrate etnocultural, satisfăcând, astfel, sentimentele naționale firești. Programele școlare clasice acordă o mare importanță unor discipline teoretice definite, mai ales în universități, printre care se află limba și literatura națională, geografia națională etc. Programele interculturale propun descentrări și restructurări curriculare, în sensul abordării comparative și integrative a unor conținuturi de factură particular-națională. Nu se abrogă prezența valorilor secvențiale, ci, dimpotrivă, acestea apar relaționate la standarde valorice mai largi, născute circumstanțial, în funcție de diversitatea etnoculturală a spațiului școlar concret (vezi *L'éducation interculturelle*, 1989).

Cunoașterea transmisă prin școală va trebui să păstreze un raport convenabil atât cu cunoașterea savantă, caracteristică pentru comunitatea științifică, dar și cu cunoașterea devenită comună (sau chiar banală), pentru a asigura, în acest fel, o sedimentare a noului. Cunoașterea predată în școală se supune unui proces de erodare, de uzură „fizică” și „morală” (cf. Chevallard, 1991, p. 26). Uzura fizică intervine atunci când ceea ce se predă nu mai corespunde noilor date ale cunoașterii. Uzura morală apare atunci când cunoștințele se banalizează printr-o prezentare excedentară, masivă a acestora. O cunoștință pe care toată lumea o posedă sau care nu mai ajută la nimic nu mai merită să fie prezentă în planurile școlare.

## 2. Sursele conținutului învățământului

Marile mutații produse în paradigmele cunoașterii, apariția de noi stimuli culturali, diversificarea și specializarea continuă a domeniilor cognitive, transformările survenite în expectanțele beneficiarilor-elevi impun o atență și complexă dimensionare a conținuturilor învățământului. De altfel, acestea trebuie struc-

turate astfel încât să fie deschise și permeabile la noile elemente ale cunoașterii și experienței umane. Cele mai bune conținuturi sunt cele care permit adăugarea de noi informații, fără schimbarea în permanență a programelor școlare. Or, de oportun ar fi structurat un conținut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou și ceea ce se oferă realmente elevilor. De aceea, în conținutul învățământului, se va realiza un optimum între ceea ce este conținut și general în cunoaștere și ceea ce este perisabil și efemer. Centrarea conținuturilor spre codurile de referință și cele de interpretare (concepțe, metodologii, teorii) asigură acestora perenitate și consistență. Fixarea în conținuturi a unor elemente conjuncturale asigură acestora un caracter adecvat, aplicabilitate și științificitate. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât de factorilor de decizie, cât și a educatorilor.

Cei care sunt responsabili cu fixarea programelor educaționale trebuie să întrebe permanent la ce servesc cunoștințele incluse în conținuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaționale, care este ponderea valorilor educaționale-scop și care este ponderea valorilor educaționale-mijloc, adică a acelor achiziții care determină discernerea a noi realități într-o lume permanentă mișcare (vezi Hawley, 1975).

Atitudinea axiologică în conceperea și vehicularea conținuturilor nu se pare că are o mare importanță. Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate și autonomie în adevărarea permanentă a conținuturilor, stipulate prin documente școlare la necesitățile elevilor. Ei vor discerne, cu simț de responsabilitate, ce conținuturi se pretează la situațiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Profesorii au obligația de a interveni creator în materia de predat și, la limită, de a crea noi conținuturi. De aceea, cerința unor pedagogi (Develay, 1992, p. 16) de a pune la punct a unei epistemologii școlare, cu funcția de axiologizare și didacticizare a cunoștințelor, nu se pare binevenită. Perspectiva axiologică este de bun augur și pentru concepătorii de planuri și manuale școlare. Aceștia trebuie să asigure și să propună cât mai multe valori educaționale, validate social și pedagogic, să infuzeze consistent conținuturile educației cu valori perene ale umanității, cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare editată de UNESCO (Rassekh și Văideanu, 1987, p. 163):

- valori sociale (cooperarea, amabilitatea, justiția și dreptatea socială, spiritul civic, simțul responsabilității, respectarea drepturilor omului);
- valori ce privesc individul (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranța, simțul ordinii, spiritul de perfecționare);
- valori ce vizează țările și lumea (patriotism, conștiința neamului, înțelegerea internațională, fraternitatea umană, conștiința interdependenței dintre națiuni);
- valori procesuale (abordarea științifică a realității, discernământul, căutarea adevărului, reflecția etc.).

Selecția și fixarea conținutului învățământului este un act de mare responsabilitate și presupune respectarea unor indicatori de relevanță. Prin respectarea acestor indicatori, se pot preveni unele disfuncțiuni, cum ar fi supraîncărcarea programelor sau lecțiilor, minimalizarea valorilor și a conceptelor fundamentale, provocarea unor discrepante între finalități și obiective operaționale, diminuarea



caracterului formativ al activităților didactice. Iată o serie de indicatori, avansați de George Văideanu, într-o inspirată lucrare în acest domeniu (1988, pp. 189-190):

- deschiderea față de achizițiile și progresele științei și selecționarea elementelor de introdus în cadrul conținuturilor în lumina finalităților educației general-obligatorii;
- acord axiologic al conținuturilor cu valorile din domeniul culturii și al artei; analize periodice ale valorii culturale a programelor și manualelor școlare;
- menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: față de problematica planetară și față de trebuințele specifice ale comunității locale și naționale;
- adecvarea continuă a conținuturilor la trebuințele și posibilitățile spirituale, fiziologice și fizice ale celor angajați în procese de învățare la diferite niveluri ale sistemelor educative;
- asigurarea echilibrului în conceperea conținutului la nivel central (planuri, programe, manuale) și la nivel instituțional (activități didactice și extradidactice);
- asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincron, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei, și în cel al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri școlare;
- conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța;
- orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale celor ce învață să sporească, iar pregătirea lor pentru înțelegerea și construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

Alături de aceste criterii, mai pot fi invocate și următoarele (Salade, 1982, p. 79):

- proporționalitatea între ceea ce este vechi – dar nu învechit – și nou în disciplinele respective;
- adecvarea la specificul profesional pe care școala îl are în vedere;
- prospectivitatea, respectiv ancorarea în evoluția previzibilă a disciplinei;
- logicitatea, care exprimă armonizarea logicii disciplinei cu logica științei respective;
- aplicativitatea, adică valoarea practică, transformatoare a disciplinei respective;
- exemplaritatea, acea capacitate a disciplinei de a furniza modele optime de cunoaștere și de acțiune în domeniul respectiv.

Factorii de decizie, care extind conținuturile, vor fi atenți la o serie de probleme pentru a nu determina o supraîncărcare a conținuturilor (cf. Seguin, 1991, p. 38):

- Care sunt cunoștințele și competențele ce trebuie să fie achiziționate, precum și atitudinile de dezvoltat pentru a realiza obiectivele educative?
- Ce cantitate de cunoștințe trebuie să fie reținută?

• Care sunt limitele amplitudinii (nivelul de debut sau de terminare a învățării unor conținuturi la un ciclu școlar) și care sunt prechizițiile unei anumite învățări?

- Ce profunzime vor prezenta elementele de conținut alese?
- Trebuie să diminuăm extensiunea unui conținut în favoarea profunzimii lui sau invers?

O altă importantă variabilă, legată de fixarea conținuturilor, o constituie progresia, adică ordinea de predare a materiilor și ritmul de învățare. Următoarele întrebări rezumă aspectele legate de progresie:

- În ce ordine și la ce nivel vor fi predate disciplinele?
- Care sunt momentele cele mai potrivite pentru a preda anumite materii?
- Ce ritm de învățare se va aplica unui domeniu de studiu?
- La ce vârstă și la ce grad de maturizare intelectuală a elevilor este bine să se introducă o materie?

Astăzi se poate lesne observa multiplicarea și diversificarea surselor care alimentează conținuturile învățământului. Specialiștii în domeniu trec în revistă principalele surse pasibile de a fi puncte de reper în dimensionarea conținuturilor (Văideanu, 1988, p. 165):

- Evoluția științelor exacte (mutații și revoluții epistemologice, transferuri metodologice și interdisciplinare, discipline de graniță și combinații inedite de discipline, generalizarea folosirii informaticii și a ordinatorilor etc.).
- Evoluția tehnologiei (impactul ei excepțional asupra producției moderne, a urbanismului, asupra vieții familiale, a stilurilor de viață etc.).
- Evoluția lumii muncii (mutații în profesii, apariția unor noi ocupații, dispariția altora).
- Evoluția științelor sociale și umane (rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor, capacităților, valorilor).
- Evoluția culturii și artei (noi curente, forme inedite de participare la creație, mutații survenite în gusturile receptorilor).
- Dezvoltarea sportului și turismului (ca o modalitate de apropiere a popoarelor, de creștere a spiritului olimpic și a *fair-play*-lui).
- Impactul sporit al viitorului asupra prezentului (necesitatea introducerii unor module sau activități de studiere a viitorului, precum și a unor exerciții prospective).
- Aspirațiile tineretului (participarea, nevoia de viață democratică, dorința de a cunoaște și a comunica, interesul pentru probitate și pentru respectarea valorilor etice).
- Importanța crescândă a mijloacelor de informare în masă și a comunicării (sporirea considerabilă a volumului informației acumulate de elevi și studenți în afara activităților didactice).
- Achizițiile cercetării pedagogice (privitoare la selecționarea și organizarea conținuturilor, inter- și transdisciplinaritate, modularitate, formarea formatorilor, noi modalități de învățare etc.).
- Problematika lumii contemporane (caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependențe și caracter prioritar).



Fiecare de la o nouă metodologie de elaborare a conținuturilor, globală și coerentă, profesorul George Văideanu avansează un cadru metodologic, un *aide-memoire* pentru autorii de planuri și manuale școlare, ce cuprinde zece educații sau grupe de conținuturi, care ar trebui să fie integrate în trunchiul comun al școlii obligatorii, după cum urmează:

1. Educația pentru și prin științele exacte
2. Educația pentru și prin științele sociale și umaniste
3. Educația pentru și prin tehnologie și muncă
4. Limba maternă și limbile străine
5. Educația morală, civică și patriotică
6. Educația pentru, prin arte și prin modurile frumosului
7. Educația culturală și spirituală
8. Educația pentru și prin sport și *loisir*
9. Educația economică și casnică modernă
10. Semicalificare și calificare profesională.

Desigur că aici nu este vorba despre o ierarhie, ci de o trecere în revistă, unele discipline putând prevala în funcție de tipurile de școli, cerințele publicului școlar, nevoile sociale.

### 3. Obiectivarea conținutului învățământului: plan, programă, manual

Conținutul învățământului se obiectivează în documentele școlare, care au rolul de a norma și a imprima procesului de învățământ un caracter planificat și unitar. În condițiile în care, alături de unități școlare de stat, funcționează și școli particulare sau confesionale, planurile, programele și manualele școlare se multiplică, imprimând documentelor școlare noi funcții și caracteristici.

Planul de învățământ este un document școlar emis de o instituție de învățământ (eventual, validat de către ministerul de resort), având funcția de a orienta procesele instructiv-educative. În cazul instituțiilor școlare de stat, planul de învățământ are un caracter unitar și obligatoriu pentru toate unitățile de același grad sau tip. Un plan de învățământ stabilește următoarele elemente:

- disciplinele școlare care urmează a fi studiate și succesiunea acestora pe anii școlari;
- numărul săptămânal și anual de ore pentru fiecare obiect, la fiecare an de studiu;
- structura anului școlar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor.

Caracterul unitar al planului asigură o pregătire uniformă a populației școlare pentru un anumit nivel al învățământului sau tip de școală. Acest document expri-

mă într-o manieră sintetică modul în care sunt convertite valorile culturale în sarcini educative generale, identificate în titlaturile diferitelor discipline și în ponderea și locul lor în ansamblul obiectelor de învățământ. Succesiunea, ordinea și gradarea disciplinelor se realizează în funcție de complexitatea domeniilor respective, particularitățile de vârstă ale elevilor, nevoile prezente și viitoare ale societății. Succesiunea disciplinelor pe ani de studii trebuie să asigure și transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice, despre existență, prin atenuarea și estomparea rupturilor cognitive datorate delimitărilor necesare, dar și artificiale, ale disciplinelor clasice de învățământ. Merită să amintim, pe această linie, încercarea lui O. Decroly, de la începutul secolului XX, de a avansa un model de distribuire a cunoștințelor școlare în conformitate cu patru mari *centre de interes*, mai apropiate nevoilor firești ale copiilor, mai naturale și mult mai legate între ele.

Structurarea unui plan de învățământ ridică o serie de dificultăți pedagogice, cum ar fi: ce obiecte de învățământ trebuie alese și propuse elevilor la un moment dat, care trebuie să fie ponderea disciplinelor opționale și facultative în planurile școlare, care este succesiunea optimă a obiectelor de învățământ, când și dacă este bine ca profesorul (directorul de școală, inspectorul etc.) să intervină în aplicarea planului de învățământ, știut fiind că, deocamdată, acesta este obligatoriu, ce instanțe trebuie să fie solicitate în elaborarea unui plan de învățământ etc.

Programa școlară este un document care configurează conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învățământ. Programa indică obiectivele, temele și subtemele la fiecare disciplină, timpul afectat pentru fiecare dintre acestea. Pentru profesor, programa școlară este principalul ghid în proiectarea și desfășurarea activităților, având o valoare operațională și instrumentală. În unele circumstanțe, programa poate suplini lipsa – pentru moment – a unui manual, dat fiind că, în principiu, aceasta include următoarele informații: sublinierea importanței disciplinei în cauză și a valorii ei instructiv-educative, obiectivele de realizat la disciplina respectivă, natura și volumul cunoștințelor și abilităților ce trebuie predate și însușite de către elevi, concretizate în enumerarea temelor și a subtemelor, timpul afectat pentru fiecare capitol, subcapitol, lecție, indicațiile metodologice privind predarea și evaluarea, temele suplimentare sau la dispoziția profesorului, indicațiile bibliografice etc. În funcție de disciplina de învățământ, la unele teme și lecții sunt recomandate sau circumscrise lucrări practice și de laborator, forme și modalități de aplicare a cunoștințelor, în perspectiva concretizării principiului didactic, al păstrării unei continuități între teoretic și aplicativ în acțiunea instructiv-formativă.

Programa școlară este instrumentul de la care se pornește în realizarea proiectării didactice. Caracterul ei operațional derivă și din faptul că lasă profesorului suficientă autonomie în organizarea și dimensionarea acțiunilor educative. Poate că în perspectivă, programa școlară ar trebui să devină mai maleabilă la circumstanțele învățării, permițând profesorului să propună teme și subteme noi, în conformitate cu nevoile și posibilitățile concrete ale elevilor. Programa poate deveni un regularizator al libertății profesorului care, în anumite limite, determinate de un număr minim de teme obligatorii, poate să structureze pe cont propriu, cu responsabilitate sporită, un alt număr de teme circumstanțiale.



Manualul școlar este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliază în mod sistematic temele recomandate de programele școlare la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă. Din punctul de vedere al activităților învățământului, manualul are trei funcții principale (cf. Seguin, 1989, pp. 22-24):

1. *Funcția de informare:*

- selecția cunoștințelor se va face astfel încât să asigure progresivitatea și să evite supraîncărcarea;
- se va asigura filtrajul și selecția cunoștințelor prin reduceri, simplificări, reorganizări.

2. *Funcția de structurare a învățării.* Organizarea învățării se poate realiza în mai multe feluri:

- de la experiența practică la teorie;
- de la teorie la aplicații practice, prin controlarea achizițiilor;
- de la exerciții practice la elaborarea teoriei;
- de la expozeu la exemple, ilustrări;
- de la exemple și ilustrări la observație și analiză.

3. *Funcția de ghidare a învățării.* Există alternativele:

- repetiția, memorizarea, imitarea modelelor;
- activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații.

În manual sunt cuprinse informații prelucrate și integrate după principii didactice, psihologice și praxiologice. El este instrumentul de lucru al elevului și, prin urmare, în afară de informații, acesta trebuie să conțină și modalități sau metodologii de lucru, redactate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice. Un bun manual trebuie să fie nu numai un depozitar de informații, ci și un prilej de dezvoltare a gândirii și a altor capacități sau dispoziții intelectuale, voliționale, morale, estetice etc.

Pentru realizarea unui manual se cer a fi respectate o serie de exigențe: cerințe didactice (modalități convenabile de înfățișare a informației, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc.), cerințe igienice (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hârtiei și a cernelii tipografice, formatul manualului) și cerințe estetice (calitatea tehnoredactării, a ilustrațiilor utilizate, a legării, a coloritului).

În condițiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru elevi, șansa alegerii dintre mai multe manuale posibile, pentru una și aceeași disciplină la un an școlar, este benefică și necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai evidentă raportare a informației la particularitățile concrete, cât și în avantajul profesorilor, care ar reuși mai ușor să realizeze o diferențiere autentică în învățare, pornind de la un cumul informațional, el însuși diferențiat și capabil de a induce individualizare și diversificare.

4. *Noi direcții în structurarea conținuturilor: perspectiva interdisciplinară și organizarea modulară*

Multiplicarea surselor învățământului și acumulările cognitive din diferite domenii ale cunoașterii impun noi strategii de dimensionare și de structurare a conținuturilor. Eficiența lor este dată nu numai de modalitatea de selecție a informațiilor, pentru a li se asigura descongestionarea, ci și de strategii de ierarhizare și organizare, de compunere și articulare a acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă și de obiectivele educaționale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

Una dintre exigențele contemporane privind structurarea conținuturilor o constituie *promovarea interdisciplinarității*. Principiul interdisciplinarității derivă din spațiul cercetării științifice, iar ca demers epistemic, în domeniul educației, poate fi sesizat sub două aspecte: conceperea conținuturilor în perspectivă interdisciplinară și proiectarea și organizarea proceselor didactice în viziune interdisciplinară.

Conexiunea disciplinară cunoaște patru niveluri de concretizare:

- *multidisciplinaritatea* (apare ca modalitatea cea mai puțin dezvoltată a conexiunii, constând – mai degrabă – în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune);
- *pluridisciplinaritatea* (constituie o integrare mai accentuată și se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative);
- *interdisciplinaritatea* (este o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problemă a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere);
- *transdisciplinaritatea* (este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce în timp la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoașterii; ea presupune deja referința la un sistem axiomatic general și o unificare conceptuală a disciplinelor).

În învățământ, interdisciplinaritatea implică stabilirea și exploatarea unor conexiuni între limbaje explicative sau operații, în scopul diminuării diferențelor care apar între disciplinele de învățământ clasice. Predarea și învățarea monodisciplinare au dezavantajul că accentuează perceperea secvențială și insulară a realității, artificializând în mod abuziv o realitate care este unică și continuă. Desigur că, până la un punct, abordarea analitică este indispensabilă, cel puțin în practica didactică. La un moment dat, însă, este necesară aruncarea unor punți de legătură între disciplinele școlare, prin realizarea fuziunii dintre multiple perspective conceptuale sau operatorii. Un conținut școlar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realității descrise și asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existențiale.

Specialiștii în domeniu identifică mai multe posibilități de insinuare a interdisciplinarității în învățământ. Cel puțin pentru învățământul preuniversitar, se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinarității (Văideanu, 1988, pp. 250-252):



- niveluri rezervate concepturilor, adică autorilor de planuri, programe și manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;

- punctele de intrare accesibile învățătorilor și profesorilor, în cadrul proceselor de predare și evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;
- prin intermediul activităților nonformale sau extrașcolare.

În funcție de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin:

- corelații obligatorii și minimale, prevăzute de programele școlare sau impuse de logica predării noilor cunoștințe;
- conexiuni disciplinare sistematice și elaborate, care constituie expresia unei viziuni bi- sau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor și identificarea conceptelor și metodologiilor comune, extrapolabile, sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecții și a planificărilor anuale sau trimestriale.

Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului, interdisciplinaritatea poate fi:

- centrată pe cultura bogată și pluridisciplinară a unui profesor; cazurile sunt mai rare și presupun unele riscuri;
- realizată în echipe de profesori cu specialități diferite vizând fie numai un grup de discipline predate la aceeași clasă, fie aceleași discipline urmărite atât în dimensiunea orizontală, cât și în cea verticală.

Pregătirea viitorilor profesori se face în perspectiva mono- sau bi-disciplinară. De altfel, realitățile actuale nu îngăduie o altă formulă de pregătire a formatorilor. Probabil că, pentru viitor, modalitatea cea mai viabilă va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea și desfășurarea curriculum-ului unei clase, precum și la dimensionarea unor conținuturi (prin planuri, programe, manuale), deschizând reale perspective viziunii interdisciplinare.

În cadrul proceselor didactice obișnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce țin de inspirația și de tactul profesorilor pregătiți în perspectiva monodisciplinară. În același timp, tendința de a integra în clasă elemente informaționale provenite din mediul informal constituie o cale profitabilă, de întărire a spiritului interdisciplinar.

Organizarea modulară a conținutului învățământului constituie o altă modalitate de modernizare și adecvare a acestuia la cerințele școlii contemporane. Învățământul modular constă în structurarea conținuturilor în *moduli didactici*, aceștia incluzând seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățământ delimitate, menite a se plia pe cerințele și posibilitățile unor grupe sau clase de elevi. De altfel, unul dintre scopurile învățământului modular se referă la accentuarea flexibilității conținuturilor în funcție de interesele și capacitățile elevilor, de particularitățile lor psihice. Cursurile modulare sunt atât structuri organizatorice, cât și de conținut, ce presupun acțiuni de selecție a elevilor sau sunt frecventate în urma opțiunilor libere ale acestora. Învățământul modular nu se dispensează de programul comun, constituit dintr-un număr de discipline fundamentale, obligatorii pentru toți. Simultan cu frecventarea cursurilor comune, în vederea realizării unei diferențieri (firești și necesare), elevii pot urma anumiți moduli, în consens cu dorințele și aptitudinile lor.

Modulii, ca variante de conținut, pot fi diferiți în ceea ce privește dificultatea, nivelul și ritmul de lucru. Astfel, se pot structura moduli de recuperare, pentru elevii cu dificultăți, sau moduli de explicații suplimentare, pentru categorii de elevi buni sau foarte buni. Elevul optează sau i se sugerează urmarea unui modul pe care îl parcurge cu ajutorul profesorului, efectuându-se apoi evaluarea rezultatelor. În caz de nereușită, se recomandă un modul inferior sau complementar. Învățarea modulară nu se poate extinde total. De regulă, disciplinele de bază sunt predate în perspectivă monodisciplinară. Dimensionarea modulară a conținutului se face pentru un grup de discipline (aceasta nu înseamnă că modulii se suprapun peste obiectele clasice de învățământ, ci reprezintă sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoștințe integrate etc.) care urmăresc diferențieri chiar în vederea orientării profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurării modulare a conținutului îl constituie *holismul*, adică încercarea de a concepe o totalitate informațională ca unitate integrată de elemente ce își pierd trăsăturile secvențiale. Structurarea modulară înlesnește cuprinderea cunoștințelor speciale în ansambluri logice care depășesc cantitativ și calitativ caracteristicile subunităților curriculare. Mai mulți moduli se pot construi într-un lanț modular sau o suită de moduli care vor fi oferiți/ceruți elevilor în funcție de obiectivele instructiv-educative sau în raport cu interesele și aptitudinile acestora. Plecând de la natura conținutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informații, metode, acțiuni, operații de achiziționat sau, cel mai adesea, pe combinații ale acestor posibilități.

## Note bibliografice

- Chevallard, Yves, 1991, *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.
- Conseil de l'Europe, 1989, *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Strasbourg.
- Develay, Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF Editeur, Paris.
- D'Hainaut, L., 1981, *Interdisciplinaritate și integrare*, în *Programe de învățământ și educație permanentă*, E.D.P., București.
- Hawley, Robert, 1975, *Human Values in the Classroom*, Hart Publishing Company, New York.
- Kneller, George, 1973, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București.
- Moles, A., 1974, *Sociodinamica culturii*, Editura Științifică, București.
- Nicola, Ioan, 1993, *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Ornstein, A., Levine, D., 1989, *Foundation of Education*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Salade, D. (coord.), 1982, *Didactica – Conținutul învățământului – componenta fundamentală a procesului didactic* (capitol realizat de G. Văideanu și M. Ionescu), E.D.P., București.
- Seguin, Roger, 1989, *L'élaboration des manuels scolaires*, UNESCO, Paris.
- Seguin, Roger, 1991, *Élaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires. Guide méthodologique*, UNESCO, Paris.
- Văideanu, George, Rassekh, S., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.
- Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.



# METODOLOGIA ȘI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

## 1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învățării

Proiectarea și realizarea optimă a activității instructiv-educative depind de felul cum se desfășoară, dimensionează și articulează componentele materiale, procedurale și organizatorice, care imprimă un anumit sens și o anumită eficiență pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaționale în comportamente și mentalități nu este posibilă dacă activitatea de predare și învățare nu dispune de un sistem coerent de căi și mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi făcuți pentru atingerea scopului propus. Formele și mijloacele strategice, de înfăptuire a sarcinilor didactice, pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu și mod de organizare a învățării.

*Tehnologia didactică.* Termenul poate primi două accepțiuni:

a. ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puțin utilizat);

b. ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate).

Tehnologia didactică se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învățământ și prin racordarea acestor componente la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii și științelor, mutațiile manageriale, rezultate și soluții inedite ale cercetării științelor educației etc.). Tehnologia didactică vizează nu numai resursele activate, unele aspecte ale mass-mediei, aparatura tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conținuturi, strategii didactice, aspecte relaționare, procedee evaluative sau autoevaluative. Este obligația profesorului de a realiza această racordare a mijloacelor materiale și a procedeeleor acționale la situația de învățare, știut fiind faptul că nu inovațiile și perfecționările în sine aduc o creștere a randamentului învățării, ci modul de corelare și de valorificare a acestor componente pot conduce la eficientizarea proceselor didactice.

*Metodologia didactică.* Vizează ansamblul metodelor și procedeeleor didactice utilizate în procesul de învățământ. În calitate de teorie *stricto sensu*, metodo-

logia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățământ. Sunt descrise caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțe diferite ale instruirii, și sunt scoase în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului.

*Metoda didactică.* Termenul metodă derivă etimologic din două cuvinte grecești (*odos* – cale; *metha* – spre, către) și are înțelesul de „drum (către) ...”, „cale (spre) ...”. În didactică, metoda se referă la calea care e urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale științei), în sensul că ambele sunt căi care duc la conturarea unor fapte, legități, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare *produc, elaborează* cunoștințe, metodele didactice – de regulă – *prezintă, vehiculează* cunoașterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor, noi pentru elevi, nu și pentru comunitatea științifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare și desfășurare a predării-învățării și se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Sintetizând mai multe definiții avansate de diferiți pedagogi, profesorul George Văideanu (1986, pp. 3-4) arată că metoda de învățământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

- selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora;
- care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și elevi și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;
- care se folosește sub forma unor variante și/sau procedee selecționate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor;
- care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului și ca organizator al proceselor de predare-învățare; în cursul desfășurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării.

Metoda are un caracter *polifuncțional*, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului. „Orice metodă pedagogică – scrie Gaston Mialaret (1981, p. 46) – rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie.”



Specialiștii în metodologia didactică (Cerghit, 1980, pp. 12-17) acreditează teza că metodele dețin mai multe funcții specifice:

a. *funcția cognitivă* (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoașterea adevărurilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea științei și tehnicii, a culturii și a comportamentelor umane; metoda devine pentru elev un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);

b. *funcția formativ-educativă* (metodele supun exersării și elaborării diversele funcții psihice și fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacități, comportamente; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces educativ);

c. *funcția instrumentală* (sau operațională, în sensul că metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative);

d. *funcția normativă* (sau de optimizare a acțiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate).

*Procedeul didactic.* Metoda se aplică printr-o suită de operații concrete, numite procedee. Procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situație dată de învățare. Valoarea și eficiența pragmatică a unei metode sunt condiționate de calitatea, adecvarea și congruența procedeele care o compun. De regulă, în interiorul unei metode, procedeele se pot reordona, în funcție de exigențe exterioare, ceea ce face ca una și aceeași metodă să poată dobândi trăsături și dimensiuni praxiologice noi, date tocmai de combinatorica procedeele. Mutațiile intervenite pot fi atât de mari, încât, la limită, metoda poate deveni ea însăși un procedeu, în contextul altei metode, după cum un procedeu își poate aroga demnitatea de metodă la un moment dat.

*Mod de organizare a învățării.* Este un concept supraordonat celui de metodă și procedeu didactic. George Văideanu definește noua ipostază a metodologiei didactice ca fiind „un grupaj de metode sau procedee care operează într-o anumită situație de învățare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) și/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învățării: învățarea asistată de ordinator (IAO), învățarea bazată pe manuale și caiete programate etc.” (1988, p. 203). Găsim că noul termen prezintă o mare valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice care, de multe ori, sunt asimilate procedeele sau metodelor simple. Se uită, deseori, că în planul metodologiei didactice se structurează o anumită ierarhie, care este dată de complexitatea epistemică și de combinația diferitelor secvențe procedurale. Se mai uită, de asemenea, că în anumite circumstanțe, metodologia este atât de mult impregnată de specificul mijlocului de învățământ (ca în învățarea asistată de ordinator), încât cu greu se mai poate susține „puritatea” unei metode, adică autonomia sau neutralitatea ei, în raport cu anumite componente ale strategiei didactice. Unii autori includ în categoria

metodelor de învățământ „metodele” de tip Montessori, Decroly, Claparede etc. (vezi Palmade, 1975). După definiția noastră, aceste ipostaze nu sunt metode propriu-zise, ci complexe metodologice mai largi, ce includ și elemente organizatorice sau tehnologice (anumite mijloace de învățământ). Acestor aliaje și combinatorici metodologice credem că li s-ar potrivi mai bine denumirea de „mod de realizare a învățării”.

## 2. Noi tendințe în metodologia didactică \*

În cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările și transformările survenite în ceea ce privește finalitățile educației, conținuturile învățământului, noile cerințe ale elevilor și societății. Metodologia se cere a fi suplă și permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv-educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea și deschiderea ei față de situațiile și exigențele noi, complexe ale învățământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situația didactică respectivă, criteriul oportunității sau adecvării la o anumită realitate fiind cel care o poate face mai mult sau mai puțin eficientă. În același timp, nu numai adecvarea externă constituie un indicator al pertinentei metodei, ci și congruența secvențelor care o compun (respectiv, a procedeele didactice) precum și alternanța, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării și articulării între metode, între un procedeu și o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ține de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă și mai puțin de preeminență ori extensiune a unei metode în dauna alteia. A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), fără a ține cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă, constituie o afirmație hazardată și chiar lipsită de sens.

Considerând că presuposițiile oportunității, adecvării și congruenței metodologice sunt asigurate, am putea avansa o serie de exigențe și cerințe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (facem precizarea că, în fapt, metodologia a făcut pași importanți în această direcție):

- punerea în practică a unor noi metode și procedee de instruire care să soluționeze adecvat noile situații de învățare; dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adaptarea și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe (de pildă, folosirea în învățământ a *brainstorming*-lui, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativității); creșterea în cantitate a metodelor nu este, însă, soluția cea mai fericită;
- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor (în mai toate metodele identificăm această potențialitate) și minimalizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii și aspectelor „calitative” ale metodei;



- extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice prin alterări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare, algoritmicitate-euristicitate etc.) și nu prin dominanță metodologică; renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor și care să fie adecvate permanent la noile situații de învățare;

- instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învățământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învățării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învățământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (așa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învățarea asistată de ordinator);

- extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesor-elevi sau pe direcția elevi-elevi; atenuarea tendinței magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăța prin participare, alături de alții;

- accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare și identificare a cunoștințelor, și nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucție și autoeducație permanentă; promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea” metodologiei.

### 3. Sistemul metodelor de învățământ. Clasificare

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puțin coerent, realizat prin stratificarea și cumulara mai multor metode, atât pe axa evoluției istorice, cât și pe plan sincron, metode care se corelează, se prelungesc unele în altele și se completează reciproc. Clasificarea metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată, ce alimentează noi discuții și experimentări. Atât în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cât și în raport cu apartenența metodelor la anumite clase, problematica taxonomiei rămâne încă deschisă.

Avansăm presupuziția coexistenței simultane a mai multor clasificări ce pot fi destul de operante în circumstanțe bine stabilite. Mai facem observația conform căreia criteriile de clasificare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se definește prin predominanța unor caracteristici la un moment dat, caracteristici ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când avem o clasificare dihotomică). De pildă, o metodă așa-zis tradițională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvențele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau atunci când circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. După cum și în unele metode – așa-zis moderne – întrezărim secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale metodei în discuție erau de mult cunoscute și aplicate (vezi variante ale metodelor active teoretizate și aplicate încă de la Comenius).

Se știe că, din punct de vedere logic, o bună clasificare va respecta anumite condiții:

- a. criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;
- b. clasificarea trebuie să fie completă, adică să epuizeze universul de discurs;
- c. clasele care se decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;
- d. suma claselor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs.

Mai adăugăm la aceste cerințe încă o exigență de natură epistemică și anume cea reieșită din definițiile date metodei, procedului, modului de organizare a învățării: clasificarea trebuie să opereze în interiorul unei clase (metodă, procedeu, mod de organizare) și nu asupra tuturor variantelor metodologice, prin amalgamarea acestora și prin neluarea în seamă a diferențelor semnificative dintre ele.

Plecând de la o literatură în acest domeniu (Palmade, 1975, Cerghit, 1980, Mucchielli, 1982, Cerghit, 1988), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criteriile subsecvente:

a. din punct de vedere istoric:

- metode *tradiționale*, clasice (expunerea, conversația, exercițiul etc.);
- metode *moderne*, de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstorming-ul, instruirea programată etc.).

b. în funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate:

- metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.);
- metode *particulare* sau *speciale* (restrânse la predarea unor discipline de învățământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației, cum ar fi exercițiul moral sau exemplul, în cazul educației morale).

c. pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:

- metode *verbale*, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode *intuitive*, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a substitutelor acestora.

d. după gradul de angajare a elevilor la lecție:

- metode *expozitive* sau *pasive*, centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă;
- metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realității.

e. după funcția didactică principală:

- cu funcția principală de *predare și comunicare*;
- cu funcția principală de *fixare și consolidare*;
- cu funcția principală de *verificare și apreciere* a rezultatelor muncii.

f. în funcție de modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:

- metode *algoritmice*, bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte;
- metode *euristice*, bazate pe descoperire proprie și rezolvare de probleme.



g. după forma de organizare a muncii :

- metode *individuale*, pentru fiecare elev în parte ;
- metode de predare-învățare *în grupuri* (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene) ;

- metode *frontale*, cu întreaga clasă ;
- metode *combinat*e, prin alternări între variantele de mai sus.

h. în funcție de axa *învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire)* :

- metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv) ;
- metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.) ;
- metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, *brainstorming*-ul etc.) (cf. Moise, 1993).

i. după *sorgintea schimbării produse la elevi* :

- metode *heterostructurante* (transformarea se produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversației, studiului de caz, problematizării etc.) ;
- metode *autostructurante* (individul se transformă prin sine, ca în situația unor metode de tipul descoperirii, observației, exercițiului etc.) (cf. Landsheere, 1992, p. 130).

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note și trăsături care o vor face să se integreze, succesiv, în clasele de metode mai sus invocate. Taxonomiile avansate sunt construcții teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendința generală a metodologiei de a se baza pe caracteristici aflate la poli opuși (ca, de pildă, tradiționalitate – modernitate, generalitate – particularitate, algoritmicitate – euristiciitate, verbalitate – intuitivitate etc.) în vederea realizării unei etichetări și a unei circumscrieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea și selectarea practică a unor metode de învățământ, în circumstanțe pragmatice variate.

În același timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante și aspecte diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizate la început prin algoritmicitate – de pildă – se poate naște treptat tendința către euristiciitate. Constantin Moise (1986, p. 46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritimizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specifică. Exercițiul este, inițial, o metodă algoritmică, dar reluat, repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învățării euristice, când elevul însuși ajunge să proiecteze exerciții inedite.

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat și – mai ales – în stare pură. Ele apar și se concretizează în *variante metodologice compozite*, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există, însă, o serie de metode *primare*, de „ideal-tipuri” metodologice din care derivă combinații inedite pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în paragraful următor aceste variante ideale precum și o serie de combinații metodologice mai des întâlnite (cf. notelor 2, 3, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 15).

#### 4. Descrierea principalelor metode de învățământ

a. *Expunerea*. Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoștințe noi, pe cale orală, în structuri bine închegate, ceea ce garantează o eficiență sporită, prin transmiterea unui volum mare de informații într-o unitate de timp determinată. În funcție de natura și amploarea deducțiilor și argumentelor desfășurate, de stilul discursiv și de concretețea limbajului folosit, expunerea cunoaște mai multe variante : povestirea, explicația, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o narațiune simplă, într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, se stimulează imaginația, se antrenează noi motivații și disponibilități de învățare. Explicația presupune o dezvoltare a adevărului pe baza unei argumentații deductive. Cu acest prilej, se pun în mișcare operații logice mai complicate precum inducția, deducția, comparația, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuși, pe receptare și mai puțin pe interpretarea cunoștințelor. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoștințe, bine organizate și sistematizate, și presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă claselor mai mari. Pentru reușita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învățământul superior. Ea se desfășoară pe durata a două ore și poate lăsa loc și intervențiilor studenților. Expunerea cu oponent este o formă dramatizată a expunerii propriu-zise, ce presupune prezența celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens). Prin ridicarea unor întrebări, crearea unor situații problematice, se înviorază mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluții, rezolvării unor probleme.

Metoda expunerii didactice constituie o cale simplă, directă și rapidă de transmitere a unor cunoștințe. Ea este o modalitate funcțională și parcimonioasă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model de discriminare și de operare teoretică. Prin faptul că, în expunere, elevilor li se oferă cunoștințe de-a gata, metoda predispune la pasivism și absența spiritului critic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism și superficialitate în învățare. Comunicarea între profesor și elev este unidirecțională, iar *feed-back*-ul este mai slab. În același timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării și învățării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea și folosirea ei vor fi justificate de adecvarea la o situație didactică dată – atunci când se utilizează ca atare – sau prin imprimarea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziție, încercări de problematizare pe anumite secvențe, discriminări valorice etc.).

b. *Conversația euristică*. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, și are la bază maieutica socratică, arta aflării adevărilor printr-un șir de întrebări oportune puse. Prin acest procedeu, elevii sunt invitați să realizeze o



incursiune în propriul univers cognitiv și să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvoltarea de noi aspecte ale realității.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului cognitiv și că veritabila cunoaștere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări și în urmărirea neconținută a unor răspunsuri care vor da naștere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a ne opri asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică.

Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanții la educație. Metoda conversației socratice solicită inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariția motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârșește să fie adoptată de elev ca o „valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul și orientarea” (Kuliutkin, 1974, p. 179). Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât și artificial, premeditat, când elevul, „stârnit” de profesor, caută să învingă dificultățile, dobândind noi cunoștințe. De preferat este să se renunțe la întrebări limitate, înguste, prin care „profesorii determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înșiși”, căci se realizează de fapt „un învățământ expositiv camuflat” (Leroy, 1974, p. 29). De asemenea, intervenția directă a educatorului în dialog mărește pasivitatea și conformismul, în timp ce influența indirectă favorizează inițiativa și spontaneitatea tinerilor și le dezvoltă capacitatea de a coopera în rezolvarea de probleme. Propoziția interogativă se situează la granița dintre cunoaștere și necunoaștere și, de aceea, funcționează activ în orice situație de învățare. „Întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere precisă și completă. O întrebare este o invitație la acțiune, este un ferment al activității mintale, un instrument de obținere a informațiilor” (Cerghit, 1980, p. 116). Întrebarea este un fel special de propoziție pragmatică, destinată să obțină un răspuns sau o informație. Ea poate fi calificată drept „judecată incompletă” sau „structură cu date insuficiente” (Okon, 1978, p. 50), susținând o relație între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat.

Ivirea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoașterii. Dimpotrivă, prezența ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunțat prin chiar punerea întrebării. „Fiecare căutare – spune Heidegger – conține o *însoțire precursoră* (subl. n.) care este ceva din ceea ce se caută.” Problema care se avansează predetermină de multe ori soluția ce urmează a fi revelată. Orice conținut, care va fi „turnat” în „forma” întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul „se ascunde” *in nuce* în însăși întrebarea care este pusă, încât și aici funcționează acel principiu – oarecum tănuț, căci ține de „viclenia” rațiunii – și anume: „nu te-aș căuta (în plinătate) dacă nu te-aș fi găsit (în parte)”. Așadar, propoziția interogativă are o natură contextuală și rezultă dintr-un fond de cunoștințe inițial știute. Logicienii numesc acest conținut anticipatoriu *presupoziția* întrebării.

Totodată, întrebarea dezvoltă o altă latură a lucrurilor față de cum le știam noi la un moment dat. Ea pretinde a „uita” ceea ce cunoaștem în profitul prospectării altor aspecte ale realității interogate. „Când pui o întrebare – ne previne

Constantin Noica – luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație ține nu mai mult de subtilitatea conștiinței ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă” (Noica, 1978, p. 14).

Problema trebuie să fie bine formulată căci, după cum se spune în mod curent, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziția interogativă scapă distincției adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziția interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

- faptul supus interogării nu este absurd;
- cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea „paralogismelor” erotetice se mai cer și alte condiții. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt *precizia, univocitatea și unicitatea* (Botezatu, 1982, p. 211). Alți autori aduc în discuție sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau neterminată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificația ei) și contextul pragmatic (cu dificultățile subsecvente: oportunitatea determinată de cantitatea de informații deținute de elevi și entropia întrebării, care nu trebuie să depășească anumite limite).

Erotetica – sau logica punerii întrebărilor – se dovedește a fi relevantă pentru științele instrucționale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor ca parte a materiei lor. Ea trebuie să fie „solidară” cu respectiva disciplină de învățământ, să ființeze ca o „secreție” a acesteia și nu ca un panaceu aplicat forțat, din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decantarea unui eșafodaj erotic. Succesul acestui efort va ține atât de „predispoziția” respectivului obiect de învățământ față de o atare operaționalizare, cât și de calitățile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotică.

Să facem observația că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă și flexibilă, enunțându-se, în funcție de circumstanțe, întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?), productiv (de ce?, cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?), de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparații etc.).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă și se completează reciproc. O întrebare „trezește” alte întrebări, declanșându-se o reacție în lanț în „generatorul” erotic. Întrebarea pusă poate ascunde, uneori, alte întrebări neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu știm care vor fi următoarele.

Interogația împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar și din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poți pierde).

Se pot converti unele întrebări de tip simplu sau reproductiv în altele complexe sau productiv-cognitive, prin introducerea unor funcțori relativizatori ca: „ce se întâmplă dacă”, „ce credeți voi”, „totuși”, „dacă”, „nu cumva, oare” etc. Aceștia, nu numai că sporesc gradul de entropie a întrebării (amplificând „zarea interioară” a problemei – cum ar spune Blaga), dar și potențează o platformă euristică, necesară pentru personalizarea răspunsurilor.



c. *Demonstrația didactică*. Aceasta constă în prezentarea unor obiecte, fenomene, substitute ale acestora sau în executarea unor acțiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoașterea unor aspecte ale realității sau reproducerea unor acțiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acțiuni – reale sau artificiale – în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăți, constante, legități care constituie elemente fundamentale ale cunoașterii. Demonstrația didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstrației se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă și se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Și limbajul se poate constitui în suport al demonstrației, în măsura în care un nivel mai „concret” al acestuia potențează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj abundent în imagini și reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei și interpretări mai generale și mai abstracte.

Demonstrația sprijină procesul cunoașterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea și concretizarea unor idei în construcții ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar și pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea și „desprinderea” de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea și explicarea mai nuanțată și mai adâncă a realității.

În funcție de materialul intuitiv avut la dispoziție, se pot defini mai multe tipuri de demonstrații. Astfel, Ioan Cerghit (1980) identifică: *demonstrația pe viu* a unor obiecte și fenomene sau acțiuni, în starea lor naturală de existență și manifestare (experimentul de laborator, demonstrația operațiilor motrice, a unor comportamente), *demonstrația figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice), *demonstrația cu ajutorul desenului la tablă*, *demonstrația cu ajutorul modelelor* (fizice, grafice), *demonstrația cu ajutorul imaginilor audio-vizuale* (proiecții fixe și dinamice, secvențe televizate), *demonstrația prin exemple* etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstrația are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acțiuni sau la asimilarea unor cunoștințe pe baza unor surse intuitive.

d. *Observația didactică*. Este urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (*observația sistematică*), fie în mod autonom (*observația independentă*), în scopul depistării unor noi aspecte ale realității și al întregirii unor informații. Observația are o valoare euristică și participativă, întrucât ea se bazează pe (și dezvoltă) receptivitatea elevilor față de fenomenologia existențială. Observațiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observații, se urmăresc explicarea, descrierea și interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învățare, exprimarea și explicitarea rezultatelor observațiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele, desene, grafice). În același timp, această metodă conduce și la formarea unor calități comportamentale cum ar fi consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea și imaginația.

e. *Exercițiul didactic*. Constituie o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale sau motrice, în chip conștient și repetat, în vederea achiziționării

• mijloace simbolico-raționale (tabele cu formule, planșe cu litere, cuvinte etc., scheme structurale sau funcționale etc.);

• mijloace tehnice audio-vizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio și/sau video etc.).

Printre mijloacele de învățământ care favorizează transmiterea informațiilor didactice, se pot enumera următoarele:

- instrumente, aparate și instalații de laborator;
- echipamente tehnice pentru ateliere;
- instrumente muzicale și aparate sportive;
- mașini de instruit și calculatoare electronice;
- jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);
- simulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor de învățământ în cele două categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan și în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum și suporturile (mediile) înseși induc, direct sau indirect, mesaje educaționale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcțiile dominante, la un moment dat, ce concură la sublinierea identității și a rolului jucat de un anumit mijloc de învățământ. În afară de cele două grupe de mijloace, și-au făcut apariția mijloacele de măsurare a rezultatelor învățării, care ajută la evaluarea randamentului școlar în unele circumstanțe educative.

Mijloacele de învățământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecțiilor și li se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără supralicitări sau exagerări. Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoștințelor) nu se poate substitui în nici un caz fondului (conținutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învățământ nu pot înlocui niciodată actul predării, în care rolul principal, în coordonarea și supravegherea acestuia, îl joacă profesorul. De aceea, orice apel la mijloacele audio-vizuale va pune în balanță o serie de avantaje și dezavantaje, ce trebuie conștientizate de fiecare cadru didactic. Printre avantaje, menționăm următoarele: aceste mijloace tehnice suplimentează explicațiile verbale, oferindu-le un anumit suport vizibil, intuitiv, îi familiarizează pe elevi cu o realitate mai greu sau total inaccesibilă pe o cale directă, provoacă și susțin interese și motivații cognitive, consolidează cunoștințe și abilități, eficientizează folosirea timpului de instruire. Referitor la dezavantaje, trebuie să precizăm că mijloacele audio-vizuale predispun la o anumită standardizare și uniformizare a percepției și interpretării realității, îmbie la receptare pasivă, produc, uneori, exagerări și denaturări ale fenomenelor etalate, contribuind la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existențial.

Stabilirea și integrarea mijloacelor de învățământ se realizează prin racordarea permanentă a acestora la obiectivele instruirii, la conținuturile concrete ale lecțiilor, la metodele și procedeele didactice. Eficiența utilizării mijloacelor de învățământ ține de inspirația și experiența didactică a profesorului în a alege și a-și sprijini discursul pe un suport tehnic care, în mod virtual, posedă calități ce așteaptă a fi exploatate.



## Note bibliografice

- Botezatu, Petre, 1982, *Erotetica – logica întrebărilor*, în *Logica interogativă și aplicațiile ei*, Editura științifică și enciclopedică, București.
- Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învățământ*, E.D.P., București.
- Cerghit, Ioan, Bunesu, Vasile, 1988, *Metodologia instruirii*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Crețu, Virginia, Ionescu, M., 1982, *Mijloacele de învățământ*, în *Didactica* (coord. D. Salade), E.D.P., București.
- Kuliutkin, I.N., 1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, E.D.P., București.
- Ionescu, Miron, Radu, Ion, 1985, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Landsheere, Viviane de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.
- Leroy, Gilbert, 1974, *Dialogul în educație*, E.D.P., București.
- Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București.
- Moise, Constantin, 1986, *Algoritmizarea*, în *Tehnologia procesului educațional*.
- Moise, Constantin, 1993, *Alte posibilități de ordonare a metodelor didactice*, în *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza”*, seria Psihologie-Pedagogie, Iași.
- Mucchielli, Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulților*, E.D.P., București.
- Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al ființei*, Editura Eminescu, București.
- Okon, Wincenty, 1978, *Învățământul problematizat în școala contemporană*, E.D.P., București.
- Palmade, Guy, 1975, *Metodele pedagogice*, E.D.P., București.
- Roman, Ioan, Popescu, Pelaghia, 1980, *Lecții în spiritul metodelor active*, E.D.P., București.
- Văideanu, George, 1986, *Tehnologia procesului educațional*, în *Pedagogie – ghid pentru profesori* (coord. George Văideanu), vol. II, Editura Universității „Al. I. Cuza” din Iași.
- Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.

## EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

### 1. Precizări terminologice

Înainte de a începe tratarea acestei teme, vom încerca să trecem în revistă o serie de determinări conceptuale, de luări de poziție, din punct de vedere epistemic, pentru a descifra, în cunoștință de cauză, importanța și complexitatea evaluării școlare.

Să spunem de la început că estimarea și evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile și evenimentele nu ne sunt indiferente și că, la un moment dat, apare necesitatea unei clasificări și a unei ierarhizări a acestora. Omul ființează sub semnul măsurii și al comparației cu alții și cu propriul sine. Cum este firesc, practica educațională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi funciare, desfășurând și punând în aplicare, în mod explicit, momente de apreciere și evaluare.

Sensul termenului *evaluare* îngăduie diferite conotații, în funcție de realitățile educaționale de care încearcă să dea seamă: evaluarea sistemului, cea a instituției de învățământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc. În același timp, fiecare teoretician poate să imprime acestui termen semnificații destul de diverse. Gérard Scallon, de pildă, distinge trei mari planuri de semnificație epistemică pentru verbul „a evalua”:

- a) a concepe o procedură de evaluare;
- b) a face practic o evaluare;
- c) a exprima o evaluare (1988, p. 12).

Urmărind anumite definiții și noțiuni derivate, constatăm o bogăție și o ierarhie a cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare.

Iată cadrul problematic, așa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintașului său, Henri Piéron:

„Docimologia este știința care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare, și comportamentul examinerilor și a examinaților. Docimantica este tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educația școlară.

Evaluarea, în sens restrâns..., merită deci un loc important în învățământ, din care face parte integrantă. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie și în calitate, al învățării” (1971, pp. 1-4).



Unii autori fac o distincție între *control* și *evaluare*. Astfel, J.M. Barbier consideră că suntem în cazul unui control de fiecare dată când se derulează o serie de operații care au ca rezultat producerea de informații asupra funcționării corecte a unei activități de formare. Dimpotrivă, avem de-a face cu un proces de evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezența unor operații care au drept scop producerea unei judecăți de valoare asupra activităților de formare (1985, p. 28). Același autor vorbește de o evaluare implicită, când judecata de valoare nu se explicitează decât prin efectele sale, și de o evaluare spontană, când judecata nu se explicitează decât prin enunțare și formulare (pp. 32-33).

Sintetizând mai multe definiții ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam și colaboratorii săi (1980, p. 17) ne propun trei grupe de definiții pentru evaluare, în funcție de trei identități posibile: 1) *evaluare*=*măsură*; 2) *evaluare*=*congruență*; 3) *evaluare*=*judecare*; fiecare caz presupune o serie de avantaje și inconveniente. Definițiile circumscrise de identitatea *evaluare-măsură* au următoarele avantaje: se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective și fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme și concluzii ferme; dezavantajele legate de definire constau în faptul că identitatea invocată implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente, iar judecățile și criteriile pe care se bazează sunt problematice și elimină sau nu iau în seamă nemăsurabile.

Definițiile bazate pe identitatea *evaluare-congruență* prezintă avantajele: se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățământ, furnizează date asupra elevului și programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, există referințe directe la obiective și criterii inerente, care pot furniza date atât asupra procesului, cât și asupra produsului final. Apar și dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedește a fi mai mult o acțiune secvențială, terminală.

Definițiile care se sprijină pe identitatea *evaluare-judecare* prezintă avantajele că recurg la concretizări practice ușoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permissive la experiențe și expertize și nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină și, fapt empiric neverificabil, li se poate contesta fidelitatea și obiectivitatea, datele și criteriile sunt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

Într-o perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării pot fi distribuite în trei perioade mai importante. O primă perioadă, care debutează încă de la sfârșitul secolului trecut și se prelungește către anii 1910-1930, poate fi numită *Perioada testelor* și se caracterizează prin intenția de a înlocui măsurarea subiectivă, individuală și aleatorie, cu teste obiective, standardizate. A doua perioadă, numită *Perioada măsurătorilor*, continuă să perfecționeze bateriile de teste, simultan cu apariția unei interogații asupra dificultăților și inconvenientelor cu privire la rezultatele testelor. Într-o a treia secvență, denumită *Perioada evaluării*, începută prin 1930, perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a se descoperi elevul ca totalitate (Pelletier, 1971, pp. 5-20). Această ultimă perioadă este legată de activitatea lui Henri Piéron, părintele recunoscut al docimologiei.

Problematica evaluării a stat și în atenția psihologilor și pedagogilor români. Rămân ca puncte de referință studiul consistent și fermecător al lui Vasile Pavelcu (1968), precum și lucrarea cuprinzătoare a lui I.T. Tadu (1981).

Coroborând mai multe opinii și luări de poziții (Stufflebeam 1980, Pavelcu 1968, I.T. Radu 1981, Moise 1985, Nicola 1992, *Dicționar de pedagogie*, 1979), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire:

*Docimologia* reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității unei examinări și evaluări.

*Eficiența învățământului* se referă la capacitatea sistemului educațional de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a le vedea concretizate în comportamentele și atitudinile absolvenților, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural.

*Randamentul școlar* este dat de nivelul de pregătire teoretică și acțională a elevilor, reflectând o anumită concordanță a acestor concretizări cu conținutul circumscris de programele școlare.

*Evaluarea școlară* este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două momente relativ distincte: *măsurarea* și *aprecierea* rezultatelor școlare.

*Măsurarea consecințelor instruirii* constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale, prin excelență calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziții și nu implică formularea unor judecăți de valoare. Măsurarea ține, mai mult, de dimensiunea „impersonală” a educatorului. Așa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător mașina de evaluat.

*Aprecierea școlară* sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic.

*Examenul* este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competențelor achiziționate până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat). În principiu, examenul poate fi trecut de toți candidații. El are funcția dominantă de constatare și de diagnosticare a unor achiziții, considerate deja ca existente.

*Concursul* presupune confruntare, luptă, întâlnire și concurență între persoane ce cred a avea o anumită competență într-o direcție a formării. Concursul este o etapă inițială de evaluare și are un caracter pronunțat selectiv. El joacă un rol prognostic și de decizie, privind traseul ulterior al candidatului (vezi concursul de admitere).



Evaluarea se referă la sistemul de învățământ, dar în strânsă corelație cu alte sisteme ale organismului social. Evaluarea realizată în interiorul sistemului educațional, la nivelul procesului, de pildă, generează anumite informații care au o funcție autoreglatoare pentru creșterea eficienței instruirii. Un rol important în funcționarea procesului didactic îl are conexiunea inversă, care este asigurată, în bună măsură, de actul evaluării. Ioan Nicola identifică două niveluri la care se poate concepe evaluarea: *evaluarea economică*, ce vizează eficiența sistemului de învățământ prin prisma raportului dintre resursele materiale și financiare investite de societate și rezultatele învățământului, materializate în competențele achiziționate, și *evaluarea pedagogică*, unde eficiența învățământului este decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare (1992, p. 253).

Dar evaluarea trebuie să vizeze și alte componente ale actului paideutic, prin raportarea acestora unele la altele. Astfel, este interesant de raportat adecvarea obiectivelor școlare la valorile și cerințele sociale, concordanța dintre desfășurările curriculare și paradigmele științei și culturii, relația între conținutul învățământului și scopurile instruirii, între conținuturile stipulate și posibilitățile și disponibilitățile elevilor, aprecierea activităților educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conținutul și obiectivele educative etc. și, în final, evaluarea evaluării înseși.

Mai puțin discutată este problematica evaluării profesorilor. De cele mai multe ori, evaluarea este înțeleasă prin relaționarea la achizițiile elevilor. După cum apreciază specialiștii, evaluarea profesorilor poate fi formativă și normativă (cf. Landsheere, 1992, p. 459). Evaluarea de tip formativ are drept obiectiv sprijinirea profesorului pentru a-și ameliora acțiunea și mijloacele de derulare a acesteia. Evaluarea normativă are în vedere recunoașterea meritelor fiecărui cadru didactic, stabilind etichete și ierarhii în ceea ce privește competența profesională. După cum precizează și autoarea, „o astfel de apreciere comparativă este, inevitabil, injustă, date fiind diferențele care pot să existe în alegerea obiectivelor urmărite, în caracteristicile personale și în condițiile de muncă” (Landsheere, 1992, p. 460).

Dacă vom aborda problematica evaluării la scară macro- și microsistemică, atunci vom sesiza următoarele niveluri de concepere și desfășurare a acțiunii apreciative:

- evaluarea activității de învățare în termeni de achiziție; este sensul curent și cel mai uzitat al evaluării;
- evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziție pentru a dobândi competențe și calificări posibile;
- evaluarea modului de utilizare a competențelor în structuri de producție, consum sau de achiziții ulterioare;
- evaluarea achizițiilor în raport cu normele și valorile spațiului comunitar;
- evaluarea modului de funcționare a structurilor de achiziție în relație cu nevoile, aspirațiile și resursele celor care învață;
- evaluarea obiectivelor pedagogice și a coerenței lor într-un sistem de instruire;
- evaluarea acțiunii de instruire și a coerenței sale în raport cu obiectivele, resursele și cadrele de referință;

- evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziție la cerințele structurilor de utilizare;
- evaluarea capacității structurilor de utilizare de a lua în calcul achizițiile elevilor din momentul în care aceștia au dobândit competențele necesare;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire și a celor de utilizare a competențelor la normele și valorile sociale (vezi Chancerel, 1991, pp. 91-95).

## 2. Importanța și funcțiile evaluării

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori supra-pusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Când se pune problema unei judecăți de valoare, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului ori o transformare sau evoluție a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în centrarea ei exclusivă asupra unuia dintre reperele menționate. Starea prezentă a personalității elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural încorporat, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenței umane, virtualitățile și posibilitățile viitoare. Este necesar să se identifice, cu claritate, pentru fiecare caz în parte, *obiectul evaluării*, referențialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăți de valoare. „Foarte adesea – apreciază Jean-Marie Barbier – se constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se știe niciodată cu precizie, mai ales dacă se evaluează trăsăturile care permit înțelegerea unei realități sau realitatea însăși (de exemplu, un produs școlar, avându-l pe individ ca autor)” (1985, p. 67).

Majoritatea cadrelor didactice și a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente și exigențe axiologice atrage după sine o serie de interogații psihologice și filosofice: de unde vin aceste criterii, în funcție de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice și se realizează o educație interculturală, la care cod valoric se va face referință? Dar, dacă valorile educaționale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanțelor politice supraetajate, și alta realizau – în fapt – educatorii responsabili), în funcție de care parte ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activității de evaluare, mai ales atunci când ieșim din cadrul clasic al problemei în discuție.

Nu este mai puțin adevărat că dificultățile evaluării pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul: când evaluăm



(la începutul, pe parcursul ori la sfârșitul procesului)? Ce se evaluează (cunoștințe, deprinderi, interacțiuni, componente ale activității)? Cum evaluăm? Cine evaluează, pentru ce și în numele a ce evaluăm?

Apoi trebuie să observăm că actul evaluării degajă, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanță remarcabilă între conduita de observat și conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situație fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăși prescrierea implicită, „ascunsă” în probă. Jean-Marie Barbier recunoaște în orice formă de examen sau de testare „dispozitive de provocare a conduitelor” (1985, p. 101). După alți experți în materie de evaluare, se pot distinge și alte simptome problematice, care se pot evidenția în cursul acestui proces (Stufflebeam, 1980, pp. 4-10):

- *simptomul evitării* (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative);
- *simptomul anxietății* (pentru cadrele didactice, mai ales, în cazul percepției unor erori sau neajunsuri ale activității acestora);
- *simptomul imobilismului*, cauzat de decalajele dintre posibilitățile și realitățile evaluării;
- *simptomul lipsei de principii clare* pentru concepatorii proiectelor de evaluare;
- *simptomul slabei îndrumări* a practicienilor de către specialiștii în metodologia evaluării.

Aceste simptome se concretizează în funcție de circumstanțe și se pot manifesta simultan. Pentru diminuarea efectelor negative, este necesară cel puțin cunoașterea lor, dacă nu și stăpânirea unor strategii de diminuare a eventualelor consecințe.

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare și o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențele relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilitățile de integrare în social);
- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea *feed-back*-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatarea dispozițiilor psihice ale elevilor;

- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

Evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de activități dependente de anumite intenții. Acestea transcend datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții și scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a institui acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la cele ale elevilor, la condițiile economice și instituționale existente etc. Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale școlii.

Raportându-ne la derularea unei secvențe de învățare sau prin relaționare la un ansamblu structurat de activități de formare, am putea discerne trei funcții ale evaluării:

- a. verificarea sau identificarea achizițiilor școlare;
- b. perfecționarea și regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile și mai pertinente căi de instrucție și educație;
- c. sancționarea sau recunoașterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflați în formare.

Dacă ne raportăm la nivelul unei clase, este indicat să ținem cont de trei funcții ale evaluării, ca repere principale pentru reglarea acțiunilor educative:

- a. orientarea deciziilor de natură pedagogică în vederea asigurării unui progres armonios și continuu în dezvoltarea elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de încorporare a cunoștințelor și deprinderilor;
- b. informarea elevilor și părinților asupra stadiului formării și a progreselor actuale sau posibile;
- c. stabilirea unei ierarhii, implicite sau explicite, prin atribuire, în funcție de rezultate, a unui loc sau rang valoric.

Coroborând nivelurile macro- și microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcții ale evaluării:

- *de constatare*, dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiții optime, o cunoștință a fost asimilată, o deprindere a fost achiziționată;
- *de informare* a societății, prin diferite mijloace, privind stadiul și evoluția pregătirii populației școlare;
- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire și la o eficiență scăzută a acțiunilor educative;
- *de pronosticare* a nevoilor și disponibilităților viitoare ale elevilor sau ale instituțiilor de învățământ;
- *de decizie* asupra poziției sau integrării unui elev într-o ierarhie, într-o formă sau într-un nivel al pregătirii sale;



• *pedagogică*, în perspectiva elevului (stimulativă, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a posibilităților, de orientare școlară și profesională) și în perspectiva profesorului (pentru a ști ce a făcut și ce are de realizat în continuare).

Funcțiile evaluării apar și se actualizează diferențiat, prin prevalența uneia față de alta la un moment dat. Toate funcțiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puțin, în toate situațiile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referință, poate dobândi mai multe funcții, plecând de la intențiile diverse ale profesorilor (de a controla achizițiile școlare la începutul unui ciclu școlar, de a decide asupra promovărilor), elevilor (de a lua cunoștință de reușitele și progresele lor), părinților (de a se informa asupra direcțiilor de dezvoltare a copiilor, în scopul de a-i orienta școlar și profesional în cunoștință de cauză), directorilor de școli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea școlii), societății (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerințele și dezideratele tinerei generații) etc.

În ceea ce privește obiectivele evaluării, se remarcă o tranziție de la problematica preciziei, garantată prin măsurare, la o problematică a raportării calitative, prin luarea în considerație a fundamentelor formării elevului. Când se au în vedere activități și capacități superioare, evaluarea analitică, plecând de la taxonomiile obiectivelor, pare a deveni inadecvată. Doar primele obiective, cele cognitive, se pretează mai bine unei evaluări analitice (dobândirea de cunoștințe, înțelegerea, aplicarea lor etc.). Louis Legrand (1983, p. 9) amintește de anumite efecte ascunse ale tehnicilor analitice, în sensul că o atare evaluare este inoperantă pentru o capacitate de sinteză, de pildă. În același timp, putem observa o orientare a obiectivelor spre modalitățile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puțin deocamdată, în afara acestor exigențe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reușită cât mai rapidă, cu un consum financiar și de timp cât mai mic. Acest demers – constată René Baldy (1989, p. 30) – privilegiază reușita, în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la această reușită.

Evaluarea nu se restrânge numai la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar și eroarea, neajunsul, în acest context, poate dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanțe sau exigențe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (Hunziati, 1991, pp. 79-85), când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect sau așezământ școlar. Situația este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care nu este încă (de pildă, o lege sau o reformă școlară). Dar acest demers investigator *a priori* este deosebit de necesar pentru succesul unui proiect. Obiectivele și funcțiile evaluării sunt „rescrise” pe parcursul evaluării, în funcție de transformările previzibile sau imprevizibile.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea propusă de UNESCO în *L'éducateur et l'approche systémique* (1981), pentru perfecționarea practicilor evaluative, va facilita o centrare pe obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseși funcțiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central și deschide un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea în permanență a

întregului sistem. În timp ce evaluarea tradițională, menită a garanta obiectivitatea, este pusă în situația de exterioritate în raport cu ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un fel de „evaluare internă” sau „auto-evaluare”, ea însăși asociată unei deschideri și chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fondată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acțiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puțin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente și, în caz de nevoie, de a acționa asupra unora dintre ele pentru a modifica altele” (p. 137). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care pot ambiționa și pe cercetătorii, evaluatorii și cadrele didactice de la noi, depășind vechi paradigme și concepții.

### 3. Strategii de evaluare și notare

Diversitatea situațiilor didactice, precum și multitudinea de obiective ale evaluării presupun conceperea și aplicarea unor strategii diferite, pe care vom încerca să le trecem în revistă în cele ce urmează. Metodele și tehnicile de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la două repere principale: cantitatea de informație sau experiență încorporabilă de către elevi și axa temporală la care se raportează verificarea. În funcție de primul criteriu, analiștii au stabilit două tipuri: *evaluarea parțială*, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvențiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) și *evaluarea globală*, când cantitatea de cunoștințe și deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene și concursuri). În funcție de perspectiva temporală, putem identifica *evaluarea inițială*, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc.), *evaluarea continuă*, care se face în timpul secvenței de instruire (prin tehnici curente de ascultare și teze) și *evaluarea finală*, care se realizează la sfârșitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă).

Prin coroborarea celor două criterii se poate ajunge la o altă clasificare, devenită clasică: *evaluarea cumulativă* (sau sumativă) și *evaluarea continuă* (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidență următoarele note și caracteristici ale celor două mari strategii: *evaluarea cumulativă* se realizează prin verificări parțiale, încheiate cu aprecieri de bilanț asupra rezultatelor, pe când cea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvențe mai mici; *evaluarea cumulativă* operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor și în materie, pe când evaluarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor și a întregii materii, dat fiind faptul că nu toți elevii învață deopotrivă un conținut la fel de bine; prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse asupra îmbunătățirii procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea lui, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor și perfecționarea activității; în evaluarea sumativă se apreciază rezultatele, prin compararea lor cu scopurile



generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaționale concrete; evaluarea sumativă exercită, în principal, funcția de constatare a rezultatelor și de clasificare a elevilor, pe când evaluarea formativă are funcția prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancționărilor apreciative viitoare; primul tip de evaluare generează atitudini de neliniște și stres la elevi, iar al doilea tip determină relații de cooperare între profesori și elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare și autoevaluare la nivelul elevilor; sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporește timpul alocat acesteia prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât și dezavantaje. Încât, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare și complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câștigă prin cealaltă.

Metodele utilizate în evaluarea performanțelor școlare sunt de mai multe feluri. Cele mai frecvente sunt probele orale, scrise și practice. Verificarea orală constă în realizarea unei conversații prin care profesorul urmărește identificarea cantității și calității instrucției. Conversația poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor și clasa de elevi, iar *feed-back-ul* este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităților de exprimare ale elevilor. De multe ori, însă, obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenției unei multitudini de variabile: starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a elevilor etc. În același timp, nu toți elevii pot fi verificați, ascultarea fiind realizată prin sondaj. Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au șansa să-și prezinte achizițiile educației fără intervenția profesorului, în absența unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, ușor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivității profesorului. Ca avantaje, mai consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conținutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un *feed-back* mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenția profesorului. Cum este și firesc, ambele variante de verificare se cer a fi desfășurate oportun și optim de către profesori. Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice și vizează identificarea capacităților de aplicare în practică a cunoștințelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activități materiale. Aprecierea școlară, ca atribuire a unei judecăți de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri numite note. Aprecierea verbală este des utilizată și are un rol dinamizator, călăuzitor în învățarea școlară.

Aprecierea rezultatelor școlare se materializează, de cele mai multe ori, prin notare. Notarea este un act de atașare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învățării. Nota este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului școlar. G. de Landsheere definește nota ca fiind „aprecierea sin-

tetică ce traduce evaluarea unei performanțe în domeniul învățământului” (1975, p. 13). După Vasile Pavelcu (1976), nota poate îndeplini mai multe funcții: rol de informare (pentru elevi, părinți, profesori), rol de reglare a procesului de învățare, valoare educativă – datorită interiorizării aprecierii – catalizator al unui nivel optim al aspirațiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri – prin acordarea de puncte „în plus”), dar și un rol patogen, întrucât nota induce stres și disconfort psihic la elev, mai ales în situațiile de insucces.

În teoria și practica notării s-au încetățenit două modele de notare: *notarea prin raportare la grup* și *notarea individualizată*. Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparația elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanțe. Acest nivel de exigențe așteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural, în chiar practica evaluativă, efectuată la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor programelor școlare, măsură care ține de competența și aspirația cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate” sau de „admisibilitate” (I.T. Radu, 1981, p. 247). Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiași elevi, în timp. Nota va măsura achiziții educaționale prin raportarea lor la alte achiziții anterioare. Modalitatea individualizată de notare servește concretizării unor programe de instruire diferențiate. Norma de referință este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze și s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Ca sisteme de notare, amintim notarea numerică, prin folosirea cifrelor, notarea literală, notarea cu calificative, notarea prin culori. Cea mai utilizată formă de notare este cea realizată cu ajutorul cifrelor, în variante ce țin de unele particularități și tradiții educaționale. Notarea prin calificative, de exemplu, are ca limită faptul că ea nu admite însumări, atunci când se fac aprecieri, în acest fel, la una sau mai multe materii. Concretizarea faptică a notării se realizează în funcție și de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat *notarea după bareme*, pe când la disciplinele umaniste dă mai mult randament *notarea analitică*. Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării și aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvență îndeplinită. Soluția este propusă des la examene și concursuri. Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoștințe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri, se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte, cum ar fi fondul, forma și factorul personal). Rămân ca probleme delimitarea palierelelor achizitive și atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Notării și, implicit, probelor care generează anumite note li se pot acorda însemnele *validității* și *fidelității*. Notarea este validă, adică este corectă, valabilă, atunci când exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achizițiile cunoștințelor și deprinderilor de matematică, de pildă, și nu la alte comportamente desfășurate de elev la ora de matematică). Proba este fidelă atunci când odată repetată va conduce la o apreciere identică, atât la același evaluator (în momente diferite), cât și la evaluatori diferiți (în același timp).



#### 4. Factori ai variabilității aprecierii și notării

Practica docimologică scoate în evidență numeroase disfuncții și dificultăți în evaluarea corectă și obiectivă a rezultatelor școlare. Idealul obiectivității în notare este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative, relevante fie la același examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitate interindividuală).

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint în continuare situațiile cel mai des întâlnite și efectele perturbatoare.

*a. Efectul „halo”.* Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parțială iriază, se extinde asupra întregii personalități a elevului. Elevii cei mai expuși acestui efect pot fi elevii de frunte sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăți anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalități practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atrași profesori de la alte școli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciați. Mai invocăm efortul volitiv permanent, venit din partea profesorului, de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. Cea dintâi este constituită de *efectul „blând”*, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozitate*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

*b. Efectul Pygmalion sau efectul oedipian.* Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca și în mitologia greacă, ideile și opiniile evaluatorului determină apariția fenomenului. Predicțiile profesorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate. Încrederea în posibilitățile elevilor și convingerea manifestă că sunt capabili de reușite reprezintă modalități de diminuare sau de anihilare a consecințelor acestui efect.

*c. Ecuția personală a examinatorului.* Fiecare cadru didactic își structurează criteriile proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, uzitând valorile de

„sus” ale scării valorice, alții sunt mai exigenți, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile predate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigența diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferențele se pot evidenția atât la același examinator, pe parcursul anului de învățământ, sau între evaluatorii de la școli diferite.

*d. Efectul de contrast.* Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparare și o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, același rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi și mai bună) sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente. Conștientizarea efectelor datorate contiguității probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecințelor nedorite, presupuse de acest efect.

*e. Efectul ordine.* Din cauza unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

*f. Eroarea logică.* Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acuratețea și sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învățământ riguroase, exacte, se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste și sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Efectele apar și prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care țin de profesor, cât și cei care țin de elevi. Starea de moment, oboseala și factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare.

#### 5. Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor școlare

Testul docimologic este o alternativă și o cale de eficientizare a examinării tradiționale. Testul este o probă standardizată care asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare. Prin testare încercăm să ne dăm seama în ce măsură sunt satisfăcute cerințele școlii, circumscrise de scopurile și obiectivele educației.

Testarea, ca metodologie, derivă din psihologie. Precauțiile sesizate de psihologi, privitoare la exigențele de dimensionare și de aplicare a testelor, trebuie



asumate și în practica didactică. Se știe că, în sens larg, testul este o probă bine definită, ce implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toți subiecții de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. De aici decurge marele avantaj al folosirii testelor: sistemul de raportare valorică este unic.

Elementele definitorii ale testului docimologic sunt (I.T. Radu, 1981, p. 224):

- realizează măsurarea în condiții foarte asemănătoare situațiilor experimentale;
- înregistrarea comportamentului declanșat la subiect este precisă și obiectivă;
- comportamentul înregistrat este evaluat statistic prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;
- scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportarea la grupul de referință.

Testele docimologice se deosebesc de examene prin faptul că ele presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvențele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare, aducând un spor de obiectivitate. În același timp, ele prezintă o triplă identitate: identitatea de conținut, identitatea condițiilor de aplicare și identitatea criteriilor de apreciere.

Aceste instrumente au următoarele caracteristici: conțin probe sau itemi care permit determinarea gradului de însușire a cunoștințelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacități; sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obișnuit de desfășurare a activităților didactice și nu în condiții de laborator; fac posibile măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire a unui elev, a unei clase, arătând valoarea informației acumulate. După cum arată Vasile Pavelcu (1968), un bun test pedagogic nu urmărește numai verificarea informației acumulate de elevi, ci și capacitatea acestora de a folosi cunoștințele asimilate deja în situații variate.

Testele au avantajul că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt, încercând să cuprindă ceea ce este esențial în întreaga materie de asimilat și determinând la elevi formarea unor deprinderi de învățare sistematică. În schimb, ca dezavantaje, amintim faptul că testele favorizează o învățare care apelează la detalii, la secvențe informaționale izolate și nu stimulează formarea unor capacități de prelucrare a acestora, de sinteză sau de creație.

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate dificilă și presupune parcurgerea mai multor etape:

a. *Precizarea obiectivelor*, realizarea unei concordanțe între acestea și conținutul învățământului.

b. *Documentarea științifică* – identificarea și folosirea surselor care conduc la o mai bună cunoaștere a problemicii vizate.

c. *Avansarea unor ipoteze*, prin conceperea sau selecționarea problemelor reprezentative pentru întreaga materie asupra căreia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine conținutul de verificat și posibilitățile elevilor. Selecția operată este dată de specificul fiecărei materii de învățământ. Această

operație poate fi mai ușoară sau mai dificilă, de la un conținut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum: ce tip de test propunem, *test de învățare* sau *de discriminare* (testul de învățare pune accentul pe aflarea performanței elevului, stabilind starea de reușită sau de eșec, iar testul de discriminare are ca funcție clasificarea subiecților, prin raportarea rezultatelor obținute de aceștia, unele la altele), *test de viteză* (rapiditate) sau *de randament* (număr de răspunsuri corecte), *test de redare mimetică* a informației sau *test de prelucrare creatoare*? Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.)? Specialiștii recomandă folosirea unui singur tip de item sau cel mult doi, pentru ușurarea interpretării rezultatelor.

d. *Experimentarea testului*, adică aplicarea lui la o populație determinată.

e. *Analiza statistică și ameliorarea testului*. Itemii aleși în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din materia de examinat și să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

În funcție de felul răspunsurilor la întrebările puse, testele pot fi cu *răspunsuri deschise* și cu *răspunsuri închise*. Primul tip stimulează creativitatea, judecata și spiritul critic. Răspunsurile sunt formulate în întregime de către elevi. Acest tip îngăduie fie itemi sub formă de redactare, în sensul că elevii au ocazia să desfășoare o temă, fie itemi cu răspunsuri scurte, prin recursul la propoziții sau fraze nu prea lungi. Testele cu răspunsuri închise cunosc trei variante:

- a. itemi tip „alegere multiplă”, prin care se oferă mai multe soluții din care numai una este corectă;
- b. itemi tip adevărat-fals;
- c. itemi „pereche”, în care elevii sunt puși să găsească noțiuni sau idei corelate cu cele prezentate în întrebări.

Indicele de eficacitate al unui test se stabilește pornind de la măsura în care itemii fac discriminarea între elevii buni și cei slabi, permițând stabilirea unei scări și ordonări valorice a elevilor. Trebuie acordată o mare atenție procesului de elaborare a itemilor. De pildă, în situația itemilor tip „alegere multiplă”, se vor oferi mai multe soluții, cel puțin patru variante de răspuns, care să fie toate la fel de plauzibile, dar numai una corectă. Apoi, trebuie avut în vedere gradul de dificultate al itemilor. Apelul la itemi foarte dificili sau foarte ușori nu este recomandat, din cauză că sunt excluși – din start – elevi cu o pregătire intermediară.

## 6. Modalități de autoevaluare la elevi

O modalitate de evaluare cu largi valențe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală și până la autonotarea mai mult sau mai puțin supravegheată de către profesor.

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri (Radu, 1988, p. 246):



- profesorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;
- îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivația lăuntrică față de învățatură și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacității de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare și de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilități:

1. *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.

2. *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată, apoi, cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate.

3. *Notarea reciprocă.* Elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciții nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

4. *Metoda de apreciere obiectivă a personalității.* Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de aceștia prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

## Note bibliografice

- Baldy, René, 1989, *Pédagogie par objectifs et évaluations formatives*, in *Les sciences de l'éducation*, nr. 3.
- Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Évaluation en formation*, PUF, Paris.
- Chancerel, J.L., 1991, *Evaluarea și instruirea: o metapracică*, in „Revista învățământului preșcolar”, nr. 4.
- Dicționar de pedagogie*, 1979, E.D.P., București.
- Hunziati, Georgette, 1991, *L'évaluation préalable du projet d'établissement*, in *Éducation et Pédagogie*, Revue du CIEP, nr.11.
- Landsheere, Gilbert de, 1971, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Éd. Labor, Bruxelles.

- Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă. Examen*, E.D.P., București.
- Landsheere, Viviane de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.
- Legrand, Louis, 1986, *Les problèmes de l'évaluation scolaires*, in *Les amis de Sèvres*, nr. 3.
- Moise, Constantin, 1986, *Evaluarea randamentului școlar*, in *Pedagogie – Ghid pentru profesori*, Curs litografiat, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași.
- Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, E.D.P., București.
- Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, E.D.P., București.
- Pelletier, L., 1971, *La notion d'évaluation*, in *Éducation permanente*, nr. 7.
- Radu, I.T., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București.
- Radu, I.T., 1988, *Evaluarea randamentului școlar*, in *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Scallon, Gérard, 1988, *L'évaluation formative des apprentissages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Les Éditions NHP, Ottawa.
- UNESCO, 1981, *L'éducateur et l'approche systemique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, 1981, II-ème éd., Paris.



# PROIECTAREA, REALIZAREA ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

## 1. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ

Abordarea sistemică a realității nu este o modă sau o ideologie gnoseologică „imperialistă”, ci o presupuziție epistemică, având valențe euristice în descrierea și interpretarea fenomenului educațional. Născută mai întâi în intuițiile filosofice ale marilor gânditori, dezvoltată și aplicată la domenii diverse, precum limba și limbajul (F. de Saussure, R. Jakobson), antropologia (Cl. Lévi-Strauss), biologia (L. von Bertalanffy), psihologia (J. Piaget), psihanaliza (J. Lacan), economia (M. Godolier), critica de artă (P. Francastel), teoria textului literar (R. Barthes, Tz. Todorov), analiza sistemică nu putea să nu atingă și problematica educației.

În perspectiva sistemică, obiectele, fenomenele și procesele, indiferent de particularitățile lor, pot fi considerate drept sisteme ce au o anumită structură ale cărei elemente se află în relații determinate unele față de altele și formează laolaltă o unitate ireductibilă la însușirile părților componente. După Jean Piaget (1973, p. 7), prin structura unui sistem se înțelege ansamblul coerent de transformări care asigură autoreglarea unei totalități (ireductibile la părțile componente). Faptul că în sistem se naște o rețea de interacțiuni dinamice face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a sistemului.

Pentru activitatea instructiv-educativă, analiza sistemică are funcția „de a permite tuturor celor care lucrează într-o situație complexă de descrisă să perceapă disfuncțiile, să ia în considerare diferitele niveluri ale realității sociale și instituționale. Într-un alt sens, această metodă permite celui care acționează să stăpânească, atât cât este posibil, transformările în lanț pe care le declanșează și să măsoare efectele” (UNESCO, 1981, p. 10).

O descriere sistemică a procesului de învățământ se poate realiza din trei puncte de vedere: *funcțional*, *structural* și *operațional* (vezi Cerghit, 1986).

Sub aspect *funcțional*, trebuie să știm care sunt premisele sistemului, ce țintește el să realizeze și ce rezultate obține. Or, este lucru știut că procesul de învățământ urmărește realizarea unor scopuri precise, are la bază o anumită intenționalitate și este orientat de obiective ce trebuie îndeplinite. Justețea traseului urmat și eficiența demersului educativ sunt determinate de rezultatele obținute. În raport cu performanțele proiectate, se derulează secvențele didactice și se evaluează rezultatele obținute, asigurându-se, în acest fel, circuitul și autoperfecționarea prin intermediul *feed-back*-ului informațional.

Din punct de vedere *structural*, funcționarea procesului de învățământ are la bază resurse umane – elevi, educatori, părinți –, resurse materiale și financiare, conținuturi, forme de organizare a activității, sisteme de relații etc.

Sub aspect *operațional*, urmărim procesul, desfășurarea activității, metodele, strategiile.

În cadrul procesului de învățământ funcționează mai multe tipuri de relații:

- a. în interiorul procesului de învățământ, între componentele acestuia;
- b. între procesul de învățământ și sistemul etajat (mai exact, sistemul de învățământ);
- c. între componentele procesului de învățământ (finalități, metode, mijloace de învățământ etc.) și componente ale mediului social (ideal social, grad de cunoaștere, nivel de dezvoltare a tehnicii etc.).

Încercând să depisteze relațiile structurale ale procesului de învățământ, I. K. Babanski (1979, p. 23) sugerează existența următoarelor legături interne:

- a. legătura logică universală – interacțiunea tuturor obiectelor și fenomenelor;
- b. legătura de tip cauză-efect – situația extremă de divizare a conexiunii universale, când din aceasta se delimitează două fenomene, legate între ele în mod logic;
- c. legătura funcțională – ca o formă a interdependenței stabile între fenomene sau mărimi (schimbarea unor fenomene determină modificarea necesară a altora);
- d. o serie de legături care se disting după criteriul unor succesiuni:
  - legături ierarhice (ce este mai sus, ce este mai jos, ce este mai important);
  - legături de dirijare (ce este mai activ) – în calitate fie de legături funcționale, fie de legături de dezvoltare;
  - legături genetice (ce este inițial, ce urmează);
  - legături de funcționare, care întrețin existența unui obiect sau fenomen;
  - legături de dezvoltare, care determină schimbări în funcționare.

În raport cu caracterul, forța și durata acțiunii, legăturile pot fi împărțite în directe și indirecte, stabile și instabile, esențiale și neesențiale, întâmplătoare și necesare etc. După același autor (p. 23), în procesul de învățământ, predomină legăturile de tip interacțiune, întrucât numai în cadrul unei interacțiuni active dintre cel care predă și cei care învață apare însuși procesul de învățământ, ca fenomen unitar. Ruperea interacțiunii dintre predare și învățare – de pildă – duce la distrugerea trăsăturii unitare a acestui proces și chiar la estomparea caracterului procesiv al instruirii și educării.

O abordare sistemică a procesului de învățământ asigură acestuia coerență și eficiență funcțională. Atunci când are loc proiectarea și anticiparea procesului, se au în vedere relațiile și coordonatele necesare între componentele procesului de învățământ. Astfel, între elementele procesului instructiv-educativ, pot fi sesizate legături ierarhice (de pildă, finalitățile educației obligă la anumite dimensionări ale conținuturilor și strategiilor educaționale), legături de dirijare (la un moment dat, un conținut al învățării conduce la o anumită selecție și combinare a metodelor de inducere a respectivului conținut), legături genetice (mai întâi,



se fixează conținuturile și metodele de predat și, mai apoi, strategiile de evaluare și autoevaluare ale performanțelor elevilor), legături de funcționare care întrețin funcționarea și reluarea procesului (vezi rolul de *feed-back* al evaluării asupra tuturor componentelor procesului de învățământ), legături de dezvoltare (orice inovație în conținut sau în metode – de pildă – antrenează o regândire a tuturor celorlalte elemente ale procesului). În general, în procesul de învățământ, proiectarea și desfășurarea activităților sunt călăuzite și dirijate de finalitățile și obiectivele educaționale, deziderabile la un moment dat. Între finalități și celelalte componente ale procesului se nasc conexiuni de ordin ierarhic și de dirijare. De multe ori, însă, unele aspecte ale finalităților, precum o serie de obiective operaționale, pot fi corijate în urma consumării procesului, a evaluării și autoevaluării rezultatelor activităților educative. Oricât de imperturbabile ar dori să fie finalitățile educaționale, acestea se cer a fi permeabile la unele restructurări și deplasări de accente, dacă practica educativă cere sau demonstrează necesitatea unor noi dimensionări. În fond, trebuie să lăsăm posibilitatea proceselor didactice să se autoregleze, să-și „acordeze” toate componentele în raport cu exigențele decantate pe parcursul procesului, în chip „natural”, de la sine, sau cu cele induse cu bună știință de educatori sau factorii de decizie școlară.

Conceperea sistemică a proceselor didactice imprimă acestora un plus de coerență, care atrage după sine o mărire a randamentului școlar. Profesorul George Văideanu recomandă această perspectivă procedurală, mai ales că ea este în acord sau facilitează concretizarea principiului educației permanente, care pune în lumină rolul *continuității în învățare* (Văideanu, 1986, p. 331). Mai mult decât atât, demersul sistemic în proiectarea *curriculum*-lui, favorizează nu numai o perspectivă de ansamblu asupra secvențelor procedurale, ci și o conștientizare a impactului unei schimbări sau inovații introduse pe parcursul desfășurării procesului. Se atenuează, în acest fel, eventualele discontinuități sau rupturi între planurile teoretice și acționale, între componentele procesului didactic (între idealuri educaționale și conținuturi, între elementele de conținut – cunoștințe, atitudini, valori, între metodele de predare și formele de realizare a lecțiilor, între conținuturi și metode de evaluare etc.). O consecință directă a abordării sistemice a procesului educațional o constituie sporirea timpului afectat de către educatori proiectării și autoevaluării propriiei activități.

În același timp, pentru educatori, perspectiva sistemică este un prilej de meditație pentru a identifica și distinge :

- elementele date în sistem, nemodificabile sau greu modificabile ;
- domeniile în care ei dispun de maximum de libertate : flexibilitatea și adaptarea conținuturilor, alegerea exemplelor, stimularea și activarea elevilor, stabilirea și mânguirea metodelor de predare-învățare, ameliorarea calității vieții școlare, sublinierea valorilor spirituale fundamentale (Văideanu, 1986, p. 338).

Procesul de învățământ trebuie raportat la suprasistemul în care se concretizează – sistemul de învățământ. Prin intermediul acestuia din urmă, se transmit sau se reformulează anumite comenzi și exigențe sociale, concretizate în obiective, și se prefigurează o serie de resurse indispensabile pentru funcționarea procesului : așezăminte școlare, corpul profesional, alte resurse materiale. O dereglare

a sistemului de învățământ atrage drept consecințe perturbații importante în funcționarea procesului strict didactic. Golul legislativ sau voluntarismul și amatorismul manifestate la nivel central sau local se vor răsfrânge, într-un mod specific, asupra activităților instructiv-educative. O anumită stabilitate și coerență deliberată, o anumită autonomie față de fluctuațiile politice, economice, sociale sunt mai mult decât necesare.

Determinările funcționează și între componentele procesului de învățământ și între elementele spațiului social. Elementele mediului social se reflectă direct în componentele procesului didactic (înnoirea tehnologiei instruirii, infuzarea conținuturilor și aspectelor relaționale cu valori răspândite larg în societate, inducerea unor sentimente de neîncredere sau chiar de dispreț față de școală, din cauza unor conjuncturi economice nefavorabile etc.) sau indirect, prin selecție și prelucrare în interiorul unor compartimente ale sistemului de învățământ. Nu-i mai puțin adevărat că determinările sunt și inverse, dinspre procesul de învățământ către spațiul social (consolidarea încrederii în valorile sociale, infuzarea de noi mentalități, modele comportamentale etc.) asupra cărora factorii decizionali ai statului ar trebui să mediteze mai profund.

## 2. Importanța și etapele proiectării didactice

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației. În funcție de perioada de timp luată ca referință, se pot distinge două variante ale proiectării :

- a. proiectarea globală ;
- b. proiectarea eșalonată (Vlăsceanu, 1988, p. 250).

*Proiectarea globală* are ca referință o perioadă mai mare de instruire – ciclu sau an de studii – și operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activitățile din instituțiile școlare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează îndeosebi prin dimensionarea planurilor de învățământ și a programelor analitice. *Proiectarea eșalonată* se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi unei lecții, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eșalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaționându-se la trei planuri temporale :

- a. anul școlar ;
- b. trimestrul școlar ;
- c. ora școlară.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau trimestru școlar se realizează prin planificarea eșalonată pe lecții și date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operații este programa școlară, ce indică în mod riguros capitolele, temele și subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru tratarea acestora.



Proiectarea unei lecții este operația de identificare a secvențelor instructionale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră școlară. Documentul care ordonează momentele lecției cu funcțiile adiacente are un caracter tehnic și normativ și se numește, de la caz la caz, proiect de lecție, proiect de tehnologie didactică, plan de lecție, proiect pedagogic, fișă tehnologică a lecției, scenariu didactic etc.

Robert Gagné și Leslie Briggs (1977) circumscriu planificarea activității didactice recurgând la sintagma de *design instrucțional*. Acest demers trebuie să întrunească o serie de caracteristici :

- a. planificarea instruirii se va realiza pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult, precum și de-a lungul întregii sale vieți) ;
- b. design-ul instrucțional cuprinde faze atât de ordin imediat, cât și de durată. Design-ul, în sens imediat, este ceea ce face profesorul elaborându-și „planul de lecție” înainte de a realiza predarea. Aspectele de ordin mai îndepărtat ale design-ului instrucțional se consumă în legătură cu lecții organizate pe „teme” sau set de teme care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori ;
- c. instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului, conducând la rezultate mult mai bune decât în absența proiectării ;
- d. proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (1979), design-ul instrucțional presupune :

- a defini obiectivele învățării la unul sau mai multe niveluri ;
- a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învățarea în sensul dorit ;
- a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor de predare și învățare ;
- a presupune instrumente de control al predării și învățării ;
- a determina condițiile prealabile necesare unei activități de învățare eficiente (p. 266).

Conceperea procesului didactic în perspectiva raționalizării, prin design, conferă întreprinderii invocate relevanță și eficacitate, clarviziune și rigurozitate procedurală și vine în întâmpinarea exigenței de planificare și deliberare a activității instructiv-educative. „Design-ul face să ne intereseze nu doar intrarea și ieșirea sistemului educațional conform schemei  $S \rightarrow R$ , ci și ceea ce se întâmplă între aceste componente, depășind schema behavioristă pe care o mai folosim fără să ne dăm seama. De asemenea, ne ajută să evităm o altă poziție extremă, și anume să nu neglijăm verigile inițiale și finale ale sistemului, indiferent dacă este vorba de curs, temă sau lecție, activitate frontală, de grup sau individuală” (Ionescu, 1982, p. 27). Nu înseamnă, însă, că prin proiectarea unitară se urmărește o uniformizare a indivizilor, o forțare a acestora să urmeze o singură cale de împlinire psiho-morală sau profesională, ci doar că se propune un cadru normativ riguros, dar deschis și permisiv la nuanțe și circumstanțe cât mai variate, induse de participanții și situațiile de învățare. În fond, după cum ne avertizează

Landsheere (1979, p. 266), „rigoarea crescândă introdusă în practica educativă, tehnologia, design-ul nu vor fi sterilizante decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili ; celorlalți, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilități mai funcționale de cucerire a mediului și a propriului eu”. Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităților euristice ale cadrelor didactice. Eficiența ei este dată de perceperea noastră în mânăuirea unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un reglator sau accelerator al unei mai bune instruirii și educații.

Un cadru didactic bine intenționat trebuie să-și pună următoarea întrebare : cum aş putea face încât întotdeauna activitățile didactice pe care le desfășor să fie eficiente ? Pentru aceasta, e nevoie de o metodă rațională de pregătire a activităților didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total și a improvizației. Dacă „harul didactic” nu este suficient (și nu este !), atunci apelul la o cale rațională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinat (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiologie pot fi reformulate sau aplicate și în activitățile didactice. A devenit o judecată de bun simț aserțiunea după care un „lucru bine făcut” este rezultatul unui „proiect bine gândit”. Unii autori (Jinga, Negreț, 1982) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine :

- *Ce voi face ?*
- *Cu ce voi face ?*
- *Cum voi face ?*
- *Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut ?*

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaționale, care trebuie să fie fixate și realizate. A doua întrebare trimite către resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaționale, coerente și pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operații distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor, vor fi vizate mai multe operații precum : stabilirea a *ce va ști* și a *ce va ști să facă* elevul, verificarea concordanței dintre cerințele așteptate și conținutul programei școlare, verificarea compatibilității dintre obiectivele prescrise și *tim-pul* de care dispune elevii și profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operații : analizarea calității *materialului uman* (dezvoltarea fizică și psihică a elevilor, particularitățile individuale, motivația învățării), *analizarea mijloacelor și materialelor* de care dispune profesorul. Alegerea celor mai adecvate *metode* didactice, selecția ori confecționarea *materialelor didactice* necesare, selecția *mijloacelor* de instruire, combinarea și dozarea metodelor și mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea și scrierea scenariului didactic sunt operații care se integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, *evaluarea*, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode și tehnici de evaluare, care să fie în concordanță cu obiectivele și conținuturile fixate.



Prima etapă, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operații de identificare și de dimensionare a obiectivelor educaționale ale lecției. Precizarea clară a obiectivelor educaționale este condiția fundamentală a proiectării corecte a lecției. Dacă educatorul nu știe, înainte de a începe lecția, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie aceasta, atunci improbabilitatea procedurală și eșecul sunt de așteptat. În chip obligatoriu, obiectivul educațional trebuie să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziții educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete. Exprimarea unui obiect operațional este o acțiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naște unele confuzii ce conduc, din start, la eșuarea unei lecții.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ține cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p. 257):

- a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului;
- b. obiectivul trebuie să fie formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune”;
- c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;
- d. un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- e. obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecții a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere – notează Gagné (1977, p. 90) – ceea ce va ști elevul *după* lecție și nu ceea ce face *în timpul* ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor *rezultate imediate* ale instruirii și nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de multe ori, prefigurărilor și dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la un moment inițial, nu țin de regia operaționalizării obiectivelor.

În afară de unele exigențe „interne”, de rigurozitate în identificarea și enunțarea (numirea) obiectivelor, este necesar să ținem cont de faptul că orientarea finalităților generale ale educației trebuie să fie adecvată obiectivelor structurale ale lecției, că aceste delimitări pot fi congruente sau contradictorii. Obiectivele operaționale trebuie să „prelungescă” și, uneori, să concretizeze valorile idealului educațional, să circumstanțieze obiectivele generale ale educației la diferitele materii sau lecții. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerințele macrostructurale și cele microstructurale ale edificiului finalităților (cu toate că, în unele circumstanțe istorice, este de dorit o anumită discrepanță dintre idealul educativ de „formare a personalității multilateral dezvoltate” și a „omului nou” – de pildă – și obiectivele medii sau operaționale care, în aceleași conjuncturi istorice, erau de multe ori firești, autentice, descrise și înfăptuite cu simț de răspundere și clarviziune de către cadrul didactic onest).

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași, descriși de Mager: identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiției esențiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament și descrierea nivelului de perfecționare al performanței.

A doua etapă a proiectării, care vizează stabilirea resurselor educaționale, se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale). Conținutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reușește să-l învețe pe elev exact *ceea ce poate (elevul) și are realmente nevoie*. Premisa de la care se pleacă va fi una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învățat cu sau pentru ceva, cu condiția alegerii celor mai potrivite metode și mijloace de educație. Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ține numai de profesor, trebuie să se facă în chip oportun și să se adecveze situației de învățare, fără supralicitări sau manifestări ale unor ambiții extradidactice, subiectiviste.

A treia etapă în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selecției celor „Trei M” (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență. Specialiștii pledează pentru realizarea unei îmbinări și ordonări a metodelor, materialelor și mijloacelor astfel încât fiecare „M” din combinatorica propusă să potențeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacității strategiei. Imaginația pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează alegerea și combinarea, mai mult sau mai puțin fericită, a metodelor, materialelor și mijloacelor folosite în învățământ.

Ultima secvență a proiectării strategiei didactice face loc unei „operații-cheie” – stabilirea scenariului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Rațiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că și hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite „momente fericite”, neanticipate în proiectul didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creație și mai puțin un șir neîntrerupt de operații-șablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneității și actului liber. Detalierea și rigorismul excesive sunt la fel de dăunătoare ca și lipsa oricăror repere procedurale. Un bun profesor va specula și va integra didactic orice nou curs al desfășurărilor, dându-i o nouă semnificație pedagogică și valorificându-l în beneficiul acurateței și eficienței procesului.

Etapă finală a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării. Proiectul didactic este bine format dacă stabilește, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse.

Evaluarea cea mai corectă este cea care se face pornind de la obiectivele operaționale ale activității. Ea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele). În funcție de acuratețea enunțării obiectivelor



și de măsura însinuării acestora în achiziții comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficiența activității didactice, ca un raport dintre rezultatele obținute și resursele consumate. Rezultatele obținute se vor conexe în mod necesar la resursele psihologice și de timp consumate, pentru a ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puțină oboseală și cu mai multă plăcere pentru efortul depus. Scopul evaluării nu este de a eticheta și ierarhiza elevii o dată pentru totdeauna, ci de a perfecționa neconținut procesul instructiv-educativ, prin evidențierea unor puncte slabe sau neajunsuri, prin asigurarea unei autoreglări și închideri sporitoare, ce au loc chiar în cuprinsul sistemului acțional de instruire.

### 3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative

Proiectarea unei lecții constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecții este garantat de buna pregătire și anticipare a secvențelor instructiv-educative de către învățător sau profesor. Elaborarea unei lecții constituie un act de creație, prin care se imaginează și se construiesc momentele ei principale, dar și cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să probeze nu numai o bună pregătire de specialitate, ci și o pregătire metodică, o instrucție pedagogică, o experiență în materie de predare. Proiectarea optimă a unei lecții este „un act de creație directivat de principii didactice care exprimă cerințele și condițiile interne și externe ale învățării, care sintetizează cele mai recente date științifice, implicate în explicarea procesului de învățământ” (Cerghit, 1983, p. 61). În intervalul unor norme, specifice design-ului instrucțional, profesorul va avea suficientă libertate în a inventa noi situații, noi secvențe instructive, dând curs creativității sale pedagogice, stimulând sau valorificând momentele „fericite”, apărute pe neașteptate.

Proiectul de lecție trebuie să descrie soluțiile optime care vor prezida situația de învățare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mentale și concretizările faptice ale acțiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin:

- adecvare* la situațiile didactice concrete;
- operaționalitate*, adică potențialitatea de a se transfigura (descompune) în secvențe acționale și operațiuni distincte;
- flexibilitate* sau *adaptabilitate* la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers” a unor strategii decantate în chiar cursul desfășurării procesului;
- economicitate* sau parcimonie discursivă și strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecții se realizează ținându-se cont de mai multe variabile, precum complexitatea conținutului, gradul de pregătire a elevilor, natura strategiilor aplicate, tipurile de lecții alese etc.

Proiectarea instruirii la o lecție presupune realizarea unei concordante între trei „puncte-cheie” (Gagné, Leslie, 1977, p. 154):

- obiective sau scopuri;
- metode, materiale, mijloace și experiențe sau exerciții de învățare;
- evaluarea succesului școlar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruența și unitatea funcțională a instruirii și exclude devierile pe panta improvizației și hazardului. Această exigență ajută la verificarea concordanței noțiunilor și ideilor ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecției și cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Mager a operaționalizat cele trei exigențe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente:

- *Spre ce tind?* – în lecția prezentă (se anunță obiectivul performativ al lecției, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecția);
- *Cum să ajung acolo?* – cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor și exercițiilor care vor realiza evenimentele instrucționale și condițiile învățării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată);
- *Cum voi ști când am ajuns?* – atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare care să ateste performanța elevului și momentul când s-au atins obiectivele unei lecții).

Prin corelarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecția într-un set de acțiuni realizate în mai multe etape:

- analiza generală a lecției, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice;
- determinarea obiectivului general și a obiectivelor operaționale, prin decelarea capacităților umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;
- selectarea și organizarea conținutului învățării în unități și teme principale, care să fie convergente și să slujească obiectivele fixate;
- alegerea și combinarea metodelor și procedeele didactice pentru situațiile concrete, în acord cu secvențele de conținut, particularitățile elevilor, obiectivele lecției;
- selectarea unor mijloace de învățământ sau proiectarea unor materiale ce-rute de fiecare eveniment al instruirii;
- stabilirea modalităților de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
- alegerea metodelor și instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecție cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părți: o parte *introductivă* și una ce vizează *desfășurarea* propriu-zisă a momentelor și evenimentelor de parcurs ale lecției.

Schematic, un proiect de lecție se prezintă după cum urmează:



## PROIECT DE LECȚIE

1. Data
2. Obiectul
3. Clasa
4. Subiectul lecției
5. Tipul de lecție
6. Obiectivul fundamental

### Desfășurarea lecției

Momentele lecției	Obiectivele propuse	Tehnologia realizării	Conexiunea inversă
-------------------	---------------------	-----------------------	--------------------

Desfășurarea propriu-zisă a lecției se referă la momentele de parcurs, cu precizarea reperelor temporale, a metodelor și mijloacelor de învățământ, a formelor de realizare a învățării. De regulă, proiectul de lecție trebuie centrat atât pe conținut, cât și pe acțiunea (comportamentul) profesorului și a(l) elevilor. Un asemenea proiect de lecție poate avea următoarele coloane:

Momentele lecției	Conținutul cu timpul corespunzător	Activitatea profesorului (met., proc.)	Mijloace de învățământ	Activitatea elevilor
-------------------	------------------------------------	--	------------------------	----------------------

Nu există un model unic, absolut, pentru desfășurarea lecției. În funcție de predominanța referinței la obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a lecției (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților. Important este ca planul demersului anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situațiilor concrete de învățare și să conducă la rezultate satisfăcătoare.

### Note bibliografice

- Babanski, I.K., 1979, *Optimizarea procesului de învățământ*, E.D.P., București.
- Cerghit, Ioan, 1983, *Proiectarea (design-ul) lecției*, în *Perfecționarea lecției în școala modernă*, (coord. I. Cerghit), E.D.P., București.
- Cerghit, Ioan, 1986, *Abordarea sistemică a procesului de învățământ*, în *Sinteze de didactică modernă*, Tribuna învățământului, București.
- Gagné, R., Leslie, B., 1977, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București.
- Ionescu, Miron, 1982, *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Jinga, Ioan, Negreț, Ion, 1982, *Predarea și învățarea eficientă*, în „Revista de pedagogie”, nr. 1-6.
- Landsheere, V. de, Lansheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București.
- Piaget, Jean, 1973, *Structuralismul*, Ed. Științifică, București.
- Văideanu, George, 1986, *Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ*, în *Pedagogie*, Ghid pentru profesori, Centrul de multiplicare al Universității „Al. I. Cuza”, Iași.
- Vlăsceanu, Lazăr, 1988, *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- UNESCO, 1981, *L'educateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, ediția a II-a, Paris.

## COMUNICAREA DIDACTICĂ

### 1. Comunicare și informare didactică

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip *feed-back*, privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente (intenționate sau formate în chiar cursul comunicării).

Noțiunea de comunicare implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală și mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o variație sau o latură a comunicării. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ține cont și care, la rândul ei, o modelează. De altfel, timpul pare să fie un element relevant, cu un puternic caracter informant în anumite contexte discursive (Carmen, 1984). Temporalitatea se poate converti într-un agent semiotic suplimentar pentru profesorul care stăpânește arta prefăcerilor prin limbaj ale coordonatelor trecut – prezent – viitor. Temporalitatea discursului este altceva decât timpul obiectiv. Dacă timpul cronologic este unul singur și nu poate fi alterat, cel discursiv se metamorfozează în „timp” precum timpul subiectiv, timpul ficțional, timpul personajelor, situațiilor și faptelor invocate, timpul de enunțat și timpul enunțului, care pot stabili relații de anterioritate, simultaneitate sau posterioritate, sugerând și accentuând elemente cognitive și configurații ideatice prin diverse construcții sintactice și/sau combinații lexicale. Discursul actual nu prezintă niciodată un univers complet, ci doar un fragment care se îmbogățește pe parcurs. Pe măsura derulării timpului, se vor profila și alte „semne” care vor circumscrie progresiv semnificații din ce în ce mai ample și mai complete.

Pornind de la definiții diverse asupra comunicării didactice, Luminița Iacob (1994, p. 238) realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context:

a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația; de pildă, o informație verbală imperativă (*vino!*, *citește!*, *spune!* etc.), în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc.;

b) perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un dublu statut – emițător și receptor; ca urmare, mai vechea atribuire a rolului de emițător profesorului și a celui de receptor elevilor devine discutabilă;



c) analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, implicit, concentrarea pe mesaje verbale pierd tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cinetică, proximitate etc.) și a acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;

d) comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști *ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui* etc. oferi.

Comunicarea este un circuit care se autoedifică și autoreglează permanent, pe când informarea ține mai mult de reguli statornice *a priori*. În cazul unui proces de comunicare, interlocutorii „creează și inventează nu numai conținuturi, dar și procese, reguli, procedee și modalități ale schimbului lor” (Ardoine, 1988, p. 62). Inteligența consumată în comunicare este mai ales de ordin *strategic*, pe când cea subordonată informării este mai curând de ordin *logic* (Ardoine, p. 62).

Conform analizelor întreprinse de unii teoreticieni, comunicarea poate fi ierarhică și reciprocă. Cea *ierarhică* se caracterizează prin faptul că interlocutorii ocupă poziții diferite, unul este superior, emițând mai mult, altul inferior, recepționând cu precădere mesaje; interlocutorul cu poziția superioară are cel mai des inițiativa mesajului, iar mesajul este codat, previzibil și de tip prescriptiv. Comunicarea reciprocă, din contră, este cea în care partenerii nu ocupă nici unul o poziție privilegiată, inițiativa mesajului aparține fiecăruia în egală măsură, iar mesajul este mai puțin previzibil, mai informativ și procesul ca atare este mai deschis perfecționărilor (Berger, 1988, pp. 77-79). Comunicarea didactică implică ambele strategii, predominanța uneia într-un anumit context fiind justificată de obiectivele vizate, conținutul transmis, metodele și mijloacele didactice desfășurate. În timp ce profesorul emite, locutorul-elev își construiește, pe baza elementelor informaționale remise, mesajul său, care, în parte, va fi returnat (explicit sau prin transparența mimicii, gesturilor etc.) profesorului. La limită, acesta face două acțiuni, aparent contradictorii: vorbește și își ascultă elevii în același timp. De aceea, comunicarea didactică va căpăta un aspect improbabil, deoarece strategia comunicațională în orice moment poate fi resemnificată.

În mod concret, educația se realizează prin intervenții ale maturilor, preponderent prin comunicare, în mentalitatea și comportamentul personalității celor ce sunt educați. Conceptul de *intervenție educativă*, introdus de logicianul ieșean Constantin Sălăvăstru, pare a fi deosebit de oportun în contextul analizei de față. Intervenția educativă vizează „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influență asupra unui individ, influență capabilă să determine o anumită reacție a acestuia, o anumită modificare a personalității sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalității: intelectuală, afectivă, atitudinală, comportamentală, acțională și ele constituie adevărate «mărci» ale oricărei acțiuni umane ce se dorește a fi categorisită drept formă de intervenție educativă” (Sălăvăstru, 1995, p. 40). Intervenția educativă presupune producerea unei relații

de comunicare prin intermediul limbajului natural, al limbajului artificial sau al celui gestual. Limbajul educațional constituie un mijloc de realizare a unei intervenții educative. Autorul menționat distinge trei tipuri fundamentale de intervenție educativă: a) intervenții educative prin sine sau autointervenții (în care purtătorul intervenției se concretizează în procese, stări, trăiri intrinseci personalității receptorului, iar intervenția se declanșează ca urmare a impactului acestor stări); b) intervenții educative prin altul (cazul clasic al relației de educație, în care receptorul suferă influența unei alte persoane sau „realități personalizate”); c) intervenții educative prin „mentalități comunitare” (în care purtătorul intervenției se concretizează în valori ale grupurilor, iar relația receptorului cu astfel de valori declanșează o intervenție educativă) (Sălăvăstru, 1995, p. 17). Dacă e să ne gândim la o preeminență sau la o anterioritate în timp a intervențiilor educative, probabil că acestea se pot evidenția variabil, de la caz la caz, în funcție de o multitudine de parametri.

Departate de a fi un fenomen linear, omogen și mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducându-i pe interlocutori la „deplasarea” unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate, se admit chiar și schimburile de statut comunicațional. Chiar și atunci când comunicarea pare unidirecțională, de la profesor la elev – de pildă – ea nu este univocă întrucât, simultan cu fluxul informațional principal va lua naștere un flux adiacent, important prin funcționalitate și consecințe, cel al *feed-back*-urilor care reglează comunicarea. Această retroacțiune este atât de importantă încât, uneori, dacă nu se ține cont de ea, întregul releu informațional se poate bloca. Dacă profesorul nu decriptează la timp reacțiile elevilor săi și nu-i reglează la timp conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar, ca să se deschidă, comunicarea trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală” este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un radio-receptor, de exemplu), dar comunicarea – niciodată. Profesorul nu informează, ci comunică. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime în funcție de informațiile primite de la elevi, care dau seamă de ceea ce așteaptă ei sau sunt în stare să întâmpine. Profesorul este un rezonator, ca și elevul, de altfel.

Așadar, comunicarea didactică înglobează și acele fluxuri informaționale, intenționate sau nu, verbale ori nonverbale, profilând un univers de discurs pluri-direcțional, multicanal și polisemantic.

## 2. Educația ca practică semnificativă

În comunicarea didactică, informația se decelează, ca și în alte situații de comunicare, prin intermediul semnelor. Atât constructele limbajului verbal, cât și arti-ficiile paraverbale sau nonverbale pot fi considerate niște semne care poartă sau generează numeroase semnificații.

Ipoteza noastră constă în faptul că discursul didactic poate fi analizat ca o structură de semne, de constructe, de entități care pot sta în locul unor realități, trimit la anumite realități sau se autoprezintă. Semioza didactică ar desemna pro-



cesul de comunicare didactică în calitate de practică semnificantă. Termenul este introdus de Umberto Eco, atunci când operează diferențierea dintre semioză și semiotică: „semioza este fenomenul obiect, în timp ce semiotica este știința care studiază obiectul” (Eco, 1982, p. 77).

Orice semn este un înlocuitor al unei realități sau al unui gând și întreține relații semice pe axele sintagmatice și paradigmaticale ale desfășurării câmpului semiotic. Semnul presupune o conștiință interpretatoare, deoarece „ceva este semn doar pentru că este interpretat ca semn de către un interpret oarecare” (Morris, 1971, p. 20).

Postularea unei informații sau stări presupune o exteriorizare prin intermediul semnelor. Însăși gândirea, mai mult sau mai puțin abstractă, nu poate funcționa în afara unor suporturi materiale ale căror expresii se mulează în raport cu gândurile purtate. „Singura gândire care poate fi recunoscută este gândirea în semne... Din teza că orice gândire este un semn rezultă că fiecare gând trebuie să se adreseze altuia, trebuie să determine un altul, căci aceasta este esența unui semn” (Peirce, 1990, p. 61). „Gândul” supraordonat este tot un semn, iar încercarea de a-l semnifica trimite către un alt semn... și așa *ad infinitum*. Odată ce generatorul semiotic a fost pornit, greu se mai poate opri. Semioza devine „nelimitată”. Mișcarea lanțului de semne, produsă de protagoniști, antrenează deplasări continue de semnificații, circularități redundante, tribulații nedorite sau tăceri inoportune, ce pun în pericol buna înțelegere – rațiunea existenței acestui câmp semiotic. De aceea, se impune cu necesitate intervenția unui regulator al generatorului semiotic pe care noi îl vedem în profesor și în capacitatea lui de a pune în ordine și a stăpâni un mecanism fără de care nimic nu mai este inteligibil.

Dacă sub aspectul controlului acestui mecanism, profesorului îi revine rolul conducător, din punct de vedere procesual, nu se mai poate justifica poziția predominantă a profesorului față de elevii săi. Didactica modernă, care acreditează teze precum „fiecare învață de la fiecare” sau „nu se mai știe cine dă și cine primește”, vine să detroneze ierarhiile de roluri clădite pe vechi canoane sau observații de suprafață, care, aplicate în plan real, ar avea efecte minime sau nule.

Mesajul educațional nu preexistă în totalitate actului enunțării. El se structurează, în parte, în chiar actul transmiterii lui. Desigur că, din perspectiva profesorului, mesajul este cunoscut. Orice profesor își va prefigura mental conținutul și forma discursului. Dar noi trebuie să definim mesajul ținând cont de toate variabilele implicate în acest proces. Mesajul nu este numai ceea ce se emite, ci și ceea ce se recepționează. El nu există până la un moment dat decât ca pură potențialitate, pe care o instanță hermeneutică o actualizează atribuindu-i semnificații determinate. „Chiar afirmația cea mai literală – subliniază un analist al limbajului – are o dimensiune hermeneutică. Ea trebuie decodată. Înseamnă ceva mai mult, mai puțin sau ceva diferit de ceea ce afirmă. Numai tautologiile pure sunt coextensive cu reformularea lor” (Steiner, 1983, p. 345). Ființând precum ceva care trebuie să se împlinească, mesajul este o așteptare, o aspirație, ceva încă nestructurat. Cu atât mai mult cu cât didactica actuală pune un accent deosebit pe structurile cognitiv-operatorii achiziționate de elevi. Și sub aspect comprehensiv, dobândirea atributului competenței este un rezultat care se înfăptuiește „pe cont propriu”. Semnele remise receptorului predispon spre un atare

demers hermeneutic. Sensul însuși evocă o lipsă ce se cere a fi înlocuită cu ceva. „Semnul este dintr-o dată marcă și lipsă, în mod original dublu” (Ducrot, Todorov, p. 133). El trezește un evantai de solicitări. Partea semnelui care poate deveni sensibilă se numește – de la Saussure încoace – *semnificant*, partea absentă *semnificat*, iar relația care le întreține conturează *semnificația*. Oricum, semnificația se structurează și pornind de la ceva care nu este încă. Din perspectiva profesorului, mesajul este – în termeni lingvistici – o *competență*; din perspectiva elevului, el este o *performanță*.

Încât, am putea aprecia că semnificațiile mesajelor didactice nu se transmit, ci „se fac” la fiecare pol în parte, în funcție de o serie de parametri contextuali, preexistenți sau structurați în actul enunțării. Aceste semnificații nu numai că sunt generate în funcție de semnificațiile preexistente, dar ele însele se constituie în contexte enunțative cu rol moderator pentru semnificațiile ce se vor sedimenta mai târziu.

Actualizarea sensurilor în discursul didactic este un prilej de afirmare a creativității și personalității elevilor. Fiind coparticipanți la „definitivarea” semnelor, ei își vor dezvolta disponibilitățile receptive și capacitățile de cunoaștere. Semnificațiile vor fi date de cunoașterea socialmente determinată cu privire la uzajul semnelor (raportul context-semn), iar „multitudinea referențelor posibile se va explica prin multitudinea formelor de cunoaștere cu privire la uzajul semnelor... Alegerea referentului actual depinde de forma (formele) de cunoaștere actualizată (-te), activată (-te) în cursul recepției de către receptori, într-un mod sau altul” (Kalmán, 1983). Putem spune că orice semnificație este contextuală și, la rândul ei, are puterea de a contextualiza. Profesorul va proiecta o anumită semnificație, dar va pregăti (sau va ține cont), totodată, și (de) contextul care va facilita nașterea semnificației intenționate de el. De altfel, orice asimilare a unei idei presupune o angajare intertextuală, din punct de vedere interpretativ, întrucât nici o cunoștință nu apare pe un teren gol, ci se inserează într-un tot organic precedent sau coprezent.

Semnificația nu ține numai de enunț, ci și de *enunțare*. Iar aceasta antrenează un evantai mai larg de coordonate generatoare de sensuri. Important nu este numai ceea ce spune profesorul, ci și modul cum spune. „Enunțarea – scrie Roland Barthes (1987, p. 351) – expunând locul și energia subiectului, sau chiar lipsa acestuia (ceea ce nu înseamnă absența sa), țintește însuși realul limbajului, ea recunoaște că limbajul este un imens halou de implicații, efecte, ecouri, drumuri drepte și ocolite, întortocheate, ea decide să dea glas unui subiect, deopotrivă insistent și ireperabil, necunoscut și totuși recunoscut cu o familiaritate neliniștitoare, cuvintele nu mai sunt, în mod iluzoriu, înțelese ca simple instrumente, ci lansate asemeni unor proiectile, explozii, vibrații, mașinării, o imensă savoare.” De aici și pluralitatea semnificațiilor decelate prin interpretare și chiar relativă „încălceală” sau acel „blocaj” al comunicării, atunci când profesorul nu mai ține sub control „zgomotul” determinat de „freamătul” supradimensionat al sensului.

Schimbul de idei sau sentimente antrenează întregul orizont discursiv, precum și întreaga personalitate a protagoniștilor. Se reactualizează, se remaniază ori se ocultează cunoștințe, idei, sentimente. Unele seturi informaționale participă sti-



mulativ la restructurările ideatice (retenție pozitivă), altele în chip reductiv (retenție negativă). În altă ordine de idei, reacția celui cu care dialogăm este nu numai în funcție de ceea ce preconizăm sau așteptăm de la el, ci și de semnificațiile pe care preopinentul nostru le atașează gestului pe care îl facem sau nu.

Semioza pedagogică se întemeiază pe o competiție a interpretărilor, iar semnificațiile nu sunt decât „sedimente” ale unei „înfruntări” privind producerea sensurilor. În aceste circumstanțe, profesorul își asumă un dublu rol: de „interlocutor egal”, care „coboară” la nivelul de înțelegere al elevului, dar și de observator, conducător și reglator al orizontului discursiv, în cazul apariției unor disfuncțiuni în „negocierea” sensurilor. Profesorul trebuie să țină întodeauna cont de posibilitățile aprehensive ale elevilor și să pregătească acel cadru discursiv de inserție sau de naștere a noilor semnificații. „Dacă cultura profesorului trebuie să devină o parte a conștiinței copilului, atunci cultura copilului ar trebui mai întâi să devină o parte a conștiinței profesorului. Aceasta ar însemna că profesorul trebuie să fie capabil să înțeleagă dialectul copilului, mai degrabă decât să încerce în mod deliberat să-l schimbe... Trebuie să distingem între principiile și operațiile pe care profesorii le transmit și le dezvoltă la copii și contextele pe care profesorii le creează pentru a putea face acest lucru posibil” (Bernstein, 1978, p. 116).

Decantarea unei semnificații pune în joc – conform semioticianului Ch. Morris – trei planuri ale relaționărilor semice: sintactica (relația semn-semn), semantica (relația semn-referent) și pragmatica (relația semn-utilizator) (1971, pp. 426-429).

Un gest-semn al profesorului își declină semnificația prin intrarea lui într-o rețea de semne anterioare sau coprezente. Oricum, legăturile sintactice constituie premise ale descifrării sensurilor, iar acest proces este susținut de prezența unor norme de recunoaștere convenite – mai mult sau mai puțin tacite – între parteneri. Uneori, construcțiile sintactice (felul de a spune ceva, de a pleda, de a admănești) pot ele însele secreta un mesaj adiacent (care se adaugă mesajului principal, format la nivel semantic), știut fiind că unele mesaje pot fi transmise *prin fraze*, dar nu se află *în fraze*.

Planul semantic asigură formarea semnificațiilor în gradul cel mai înalt, deoarece atât emițătorul-profesor cât și receptorul-elev atașează fiecărui semn realitatea la care acesta trimite sau pe care o desemnează. Nici un semn nu poate fi golit de conținutul pe care îl vehiculează.

Planul pragmatic pune în evidență creativitatea și productivitatea receptorilor în a interpreta diferitele semne. Orice semn se revelează într-un anumit context existențial și actualizează experiențele diferite ale locutorilor. Teoria ilocutionară asupra limbajului – de pildă – pornind de la faimosul aforism al lui Wittgenstein că „sensul este uzul”, demonstrează convingător teza că sensul nu poate fi determinat independent de intențiile și acțiunile comunicative particulare ale vorbitorilor. Înțelegerea este asigurată de vigilența ascultătorului în a surprinde intenționalitatea locutorului, pe baza recunoașterii „actelor de vorbire” performatice. O pragmatică a discursului educațional trebuie să ia în seamă și dimensiunile supraindividuale ale limbajului, în speță cele de ordin socio-comunitar. „Forma particulară a relației sociale – ne avertizează un sociolog al limbajului

(Bernstein, 1978, p. 60) – reflectă selectând ceea ce este spus, momentul în care este spus sau felul în care este spus. Forma relațiilor sociale reglează opțiunile pe care le fac locutorii, atât la nivelul sintactic, cât și la cel lexical.” Limba pe care o vorbim vorbește ea însăși despre o lume a cărei emanație este măcar parțială și în ale cărei unde lumea ca atare, la rândul ei, se oglindește.

### 3. Discursul didactic – între demonstrare și argumentare

Comunicarea didactică este un gen aparte de discurs în care demonstrarea și argumentarea, ca acte de explicare și persuadare, se actualizează în mod gradual, completându-se reciproc, în funcție de specificitatea noului context.

Demonstrația este un demers logic, bazat pe inferențe deductive sau inductive, în centrul căruia stau valorile de adevăr, necesar și evidență. Aserțiunea se face plecând de la anumite premise, prin respectarea unor reguli de inferență, respectare care validează excursul explicativ, ajungându-se, astfel, la concluzii adevărate. Această cale de derivare alethică se folosește des în discursul didactic, mai ales atunci când secvențele discursive conțin elemente certe, iar conținutul învățământului îngăduie o astfel de detaliere explicativă. Nu înseamnă, însă, că demonstrația nu se raportează la particularitățile auditorilor, ale disciplinei sau lecției predate. Dacă la matematică – de pildă – se folosește preponderent inferența deductivă, la biologie sau psihologie se vor utiliza și inferențele inductive sau abductive. Chiar și același raționament deductiv poate fi mai mult sau mai puțin restrâns sau transparent, pornind de la competențele comprehensive diferite ale elevilor ori claselor cu care se lucrează.

Aspectul argumentativ al discursului didactic vine să recupereze psiho-sociologicul din activitatea de predare-învățare. Profesorul trebuie să stăpânească tehnicile de condiționare prin discurs, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune sau pentru a trezi unele disponibilități de asimilare ori acțiune la momente oportune. Oratorul-profesor trebuie să convingă un auditoriu compozit, ce reunește individualități distincte prin caractere, atașamente și potențialități. După unii reprezentanți ai neo-retoricii (Perelman, 1958, p. 72), discursul educativ se apropie de genul epidictic, destinat să promoveze valorile asupra cărora partenerii au căzut de acord și care nu mai constituie obiecte de dispută. De aceea, argumentarea poate fi considerată un substitut al forței materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeași natură.

Prestigiul oratorului-profesor, limbajul folosit de acesta, capacitatea lui de a întrezări valorile accesibile sau admise de elevii săi sunt atribute care cântăresc destul de greu în exercițiul argumentativ. Toate aceste elemente, ce favorizează și potențiază verosimilul, opinabilul, plauzibilul, probabilul, fac parte din tehnicile discursive ce permit „provocarea sau creșterea adeziunii spiritelor” la tezele care le solicită asentimentul” (Perelman, 1958, p. 5). Căci, dacă demonstrația logică angajează rațiunea elevilor, argumentarea solicită, cu preponderență, afectivitatea acestora. Iar, dacă demonstrația este un mijloc de a informa, argumentarea este o cale de a forma. Strategia argumentativă se înscrie pe un traiect pragmatic, modelând credințe, trezind așteptări, stimulând comportamente. Mă-



nuirea eficientă a argumentelor de către profesor trebuie să țină atât de legitățile formalismelor logice, cât și de exigențe particulare de ordin psihologic. Trebuie aleasă o strategie persuasivă suplă și economicoasă, iar compunerea episoadelor discursive se va face în cunoștință de cauză. De aceea, profesorul este obligat să știe să utilizeze toate resursele expresiv-formale ale limbajului promovat.

Prin limbaj, profesorul nu numai că reprezintă sau înfățișează realul, dar îi dă un sens, îl pune în valoare. Dacă stăpânim limbajul, avem șansa de a stăpâni și realitatea. Gândim și pe măsura limbajului ce îl deținem. „Marginile limbii mele – spune Wittgenstein – sunt marginile lumii mele.” Discriminarea lingvistică garantează succesul discriminărilor în plan real. Se știe că învățarea anumitor cuvinte sau culori determină o creștere a abilităților senzoriale în discriminarea psiho-fizică. „Chiar dacă limba nu modifică experiența însăși, ea ne oferă categorii care ne permit să corelăm experiența și să-i conferim o semnificație” (Kneller, 1973, p. 235). Căci limbajul formează și modelează cadrul în care experiența urmează a fi integrată, iar limbaje diferite o vor face în mod diferit.

#### 4. Canale ale comunicării didactice. Implicații psiho-pedagogice

Semnificația rezultată este o finalizare a jocului realizat între mai multe subsisteme de semne: verbale, paraverbale și nonverbale. Cele trei subsisteme pot funcționa simultan, iar prin omologia funcțională invocată se va produce o convergență în realizarea sensului, ca urmare a suprapunerii parțiale sau a continuității temporale. Totodată, cele trei instanțe se pot autonomiza datorită faptului că sunt capabile de mesaje diferite, chiar divergente, prin angajarea de mijloace expresive specifice. De dorit este ca, în comunicarea didactică, să se realizeze o convergență funcțională și o angajare a tuturor canalelor de transmisie. Posibilitățile degajării și remanierii semnificațiilor sunt mai mari, iar elevii vor fi obligați să-și perfecționeze mai multe „antene” receptive.

a. *Subsistemul verbal*. Este cunoscut faptul că discursul verbal ocupă un loc principal în predarea-verificarea cunoștințelor. Dacă „fiece cuvânt a fost cândva o operă de artă originală” (Herbert Read), în sensul că a existat un „protolimbaj” saturat în forme infralogice, a fost necesar ca, din sincretismul amorf și confuz de constructe cvasiraționale, să fie extrase, prin suprimarea oricăror urme de efuziuni afective, noțiuni stabile, ajungându-se la un mod de schimb validat socio-comunitar. Transbordarea afectivului și condamnarea la mutism a înconștientului din convorbirile noastre este utopică și iluzorie. „Limbajul gândirii (verbal, n.n.) – scrie Ușinski – se formează treptat din limbajul simțurilor, iar urmele acestor fașe senzoriale își lasă pecetea asupra limbii pentru totdeauna” (1974, p. 188).

Cuvintele, prin chiar folosirea lor „nudă”, integrate atât în unități propoziționale cât și la nivel frastic (în sintaxe care ele însele pot „vorbi”), se vor converti într-un standard perlocuționar care, exploatat cum se cuvine, constituie un factor de incitare a voinței, atenției și fanteziei elevilor. Conotațiile cuvântului, rezultând din contextualitatea expresivă a uzanței sale, producând o „rezonanță... a

întregii sale istorii anterioare” (Steiner, 1983, p. 47), au puterea de a trezi elevului imagini și emoții cu valențe benefice pentru receptarea unor conținuturi ideatice.

Limbajul – după Buhler – comportă nu numai funcția de comunicare, ci și o funcție de apel, orientată spre destinatar și o funcție expresivă, ce vizează locutorul. Jakobson, pe lângă cele trei dimensiuni relevate de Buhler, mai sugerează încă trei: funcția metalingvistică (orientată spre cod), funcția poetică (ce are ca obiect enunțul) și funcția fatică (ce vizează contactul comunicării) (cf. Ducrot, p. 426). Toate cele șase funcții invocate se pot actualiza în vorbirea didactică, profesorul având posibilitatea ca, în raport cu obiectivele propuse, să se centreze pe o funcție sau alta.

b. *Subsistemul paraverbal*. În dialogul profesor-elev sunt prezentate și alte resorturi comunicative care pot vehicula conținuturi informaționale. Modul cum sunt pronunțate sau rostite cuvintele încarcă emoțional ideile circumscrise de acestea, transformând dialogurile obișnuite – aparent banale – în instanțe expresive modelatoare. Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale (intonație, accent, debit, ritm, forță, stil) are darul de a personaliza actul de comunicare și de a implica afectiv atât emitenții-profesori, cât și receptorii-elevi. Maniera prezentării unei informații poate deveni ea însăși conținut noncognitiv. Orice comunicare este însoțită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanțe expresive latente. Un bun profesor trebuie să fie și un excelent „actor”, care să exploateze la maximum „haloul” de semnificații ale cuvântului rostit. Prin pronunțare, ele trebuie să miște, să emoționeze și să capteze întreaga ființă a elevilor.

Să evidențiem și rolul figurilor limbajului cu care este ornamentat discursul. Eludând exprimarea concisă și comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificații colaterale, ci și prin ocultare, disimulare sau ascundere intenționată, dirijând conduita elevului spre traiectele imaginarii. Tropii sunt „copiii ficțiunii” (Du Marsais, 1981, p. 158), iar a figura înseamnă „a vedea că, dar nu totdeauna a vedea sau a face să se vadă” (Ricoeur, 1984, p. 106). Chiar și nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (în anumite limite, poate chiar „neexplicarea” sau „nerăspunsul” la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creșterea gradului de interes al elevilor. Explicația „până la capăt” ori exprimarea redundantă – chiar dacă sunt indicate – pot da expozeului didactic o notă de monotonie și plictiseală. Sunt momente când explicațiile „încheiate” pot răpi din farmecul și frumusețea unei lecții, văduvind elevii de mirajul interogației perpetue. A spune chiar totul înseamnă a perima. Spre deosebire de tăcere, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate și în contexte pragmatice nimerite, pot spori expresivitatea ideilor, întreținând un autentic dialog.

c. *Subsistemul nonverbal*. Dialogul profesor-elev se lărgește și prin intermediul canalelor nonverbale. Suntem obligați în activitatea didactică să recurgem și la sistemul concret, perceptual sau imagistic, date fiind accesibilitatea și operativitatea decodificării acestor mijloace și surse de comunicare. Audio-vizualul are meritul de a suplini conotațiile pierdute prin decantarea limbajului denotativ, necesar, dar nu și suficient pentru a realiza idealul unei comunicări totale.



Mesajul vizual îmbracă atât un aspect *semantic* (lingvistic transpozabil și recuperat în parte de limbă), cât și un aspect *ectosemantic* (ce transcende semnificația imediată prin exploatarea câmpului de libertate al semnului) (Philippe, 1972, p. 129), iar sub aspectul funcțiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de instanțe raționale, expresive și conative (Thibault-Laulan, 1972, p. 27).

Ceea ce noi numim „real” este mai întotdeauna ceea ce vedem și mai apoi ceea ce auzim sau atingem. Limbajul verbal face să fie prezente obiecte și fenomene față de care noi nu avem nici o experiență. Dar, câteodată, acest instrument se dovedește a fi fragil și sărac în compensații. Vizualul vine să-l ajute, să-l definească, să-l suplimenteze. De altfel, cele două forme expresive angajează tipuri de raționalitate oarecum distincte. „Gândirea vorbită este mai mult analitică, pentru că vorbirea este făcută din cuvinte, ce sunt părți ale unor ansambluri și trebuie sesizate în mod particular. Dimpotrivă, gândirea evocată prin vizual este sintetică, pentru că vederea dă o percepție globală a situației” (Ellul, 1981, p. 16). Dacă vorbirea este critică prin tribulațiile și ocolirile sale, vizualul este direct prin evidența sa. Sunt cazuri când vizualul exprimă mai mult și mai bine un anumit lucru decât o face vorbirea. Un discurs verbal nu va fi în stare să descrie și să explice funcționarea unui motor, de pildă, cu aceeași eficacitate pe care o au o schemă sau motorul însuși, iar, dacă limbajul o va face, acesta ar fi destul de lung și de incert. O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învățarea, căci prin arătare directă și trecere rapidă în revistă a obiectului de învățat se transmit informații fără scriere și lectură, fără chiar o conceptualizare propriu-zisă. Astfel se justifică prezența mijloacelor de învățământ în educație.

Să mai reținem faptul că ținuta fizică, fizionomia feței sau gesticulația educatorului pot stârni reverberații intelectuale sau afective asupra elevilor. Mimica feței și gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificațiile cuvintelor. Uneori, gesturile pot comunica mai multe informații ascultătorilor decât vorbirea. Artificiile periferice limbajului sunt capabile să acopere porțiuni ale spațiului semantic, pe care limba vorbită nu reușește întotdeauna să le recupereze. Evoluția psihomotorie a omului a fost de așa natură încât noile funcții nu au suprimat în totalitate pe cele precedente, ci se găsesc înglobate în funcțiile superioare. „A nu mai gândi cu mâinile echivalează cu pierderea unei părți a gândirii” – consideră André Leroi-Gourhan (1983, p. 54). Mișcărilor, gesturile și mimica profesorului – ca părți integrate procesului de predare – trebuie să se convertească în instanțe instrumentale productive, care să vină în întâmpinarea nevoilor unei situații didactice concrete (vezi Grant, 1971).

Credem că, pe viitor, cadrele didactice trebuie să acorde o atenție sporită configurării ethosului comunicativ, date fiind influențele acestui subsistem asupra tuturor componentelor activității educative. În funcție de *semiosis*-ul pus în funcțiune – și care prezidează mai toată activitatea didactică – se creează premisele traducerii optime a obiectivelor educaționale, iar procesul ca atare câștigă un plus de relevanță și eficiență. Totodată, trebuie să se asigure o instrumentalizare și o inițiere a elevilor în strategiile de discurs, astfel încât aceștia să fie în stare să sesizeze, să înțeleagă, să ierarhizeze, să sancționeze și să amendeze informațiile parvenite pe diferite căi, și, în ultimă instanță, să-și formeze o *competență informațională* – premisă a învățării eficiente. Cu atât mai mult cu cât câmpul in-

formațional contemporan, cu antinomiile și tensiunile sale semiotice, cere noi prestații și prestanțe educatorilor și educaților, deopotrivă.

## 5. Statutul tăcerii în comunicarea didactică

A invoca funcționalitatea benefică a tăcerii într-o activitate prin excelență verbală, discursivă, pare, la o primă privire, o tentativă scandalosă, bizară. Se știe că discursul didactic se sprijină pe/apelază la palierul lingvistic, ca fundament/fundal al tranzacțiilor de informații sau stări, care facilitează sau constituie prin ele însele achiziții educative. Nu este mai puțin adevărat că, uneori, s-a remarcat nevoia discontinuității verbalului prin nerostire, fie în calitate de artificiu retoric subînțeles, insinuat la nivelul secvențelor minimale de discurs (prin „figurile limbajului”, de pildă), fie printr-o instalare/deplasare a comunicării în/spre registrele nonverbale sau paraverbale, fie – mai rar – ca scop și tehnică explicite ale educației (a învăța să taci, a cunoaște tăcând), prezente în varii timpuri sau arealuri culturale.

Pentru contemporaneitate, a fi pedagog înseamnă, înainte de toate, a ști să explici, să etalezi clar în fața elevilor un anumit conținut, să clarifici și să rezolvi metodic sarcini didactice, în conformitate cu o iluzie raționalistă, prezentă și la Comenius, prin stăpânirea acelei „arte de a-i învăța pe toți totul”. Acestei pedagogii, oarecum mecaniciste, anticii au știut să-i opună o pedagogie centrată mai mult pe secret. Cum remarcă un filosof al educației, analizând această chestiune, „departe de a explica mai întâi, se începea prin intrigare, prin provocarea nevoii de sens, fără vreodată să se răspundă pe deplin, astfel încât fiecare lămurire suscita un nou secret; o pedagogie care lăsa discipolul mereu însetat, conștient că nu era demn de a cunoaște”. Ce altceva făcea Socrate, în dialogurile lui Platon, decât o subtilă pedagogie a secretului? Sau ce făcea Iisus, în fața apostolilor săi, decât o remarcabilă retorică a cvasi-ascunderii prin folosirea limbajului alegoric?

Alegoria – de pildă – stimulează plăcerea de a învăța începând cu o aruncare a discipolului într-o stare conștientă de ignoranță. Forța didactică a alegoriei nu stă în transparența ei, ci în enigma ei. Din această perspectivă, alegoria ar putea avea trei funcții didactice: mai întâi, creează motivația învățării (pentru că inițial intrigă, tulbură și apoi cere o rezolvare), apoi dramatizează (prin personificare, îndeamnă auditoriul să se identifice cu personaje și să se implice în acțiune) și prezintă o funcție fatică (deoarece facilitează contactul și solidarizarea locutorilor). În orice caz, dacă alegoria este considerată ca având virtuți didactice, aceasta nu se datorează faptului că ea ne-ar permite să câștigăm timp, ci, dimpotrivă, că ne îndeamnă să-l stăpânim, nu pentru că ea ar clarifica, ci pentru că uimește și invită la cunoaștere. Cu o condiție, însă, ne previne Olivier Reboul: „ca ea să nu fie prea bine făcută, prea transparentă. Ea educă mai mult prin ceea ce ascunde, decât prin ceea ce spune. De unde paradoxul: alegoria bună este cea care nu e deplină, cea care păstrează o imprecizie, o deschidere, o polisemie, oferindu-se interpretărilor multiple. De-abia atunci am putea spune că alegoria ne face să gândim” (Reboul, 1991, p. 24).



Luarea în seamă a palierei nonstandard de comunicare este în consonanță cu avertismente ale unor gânditori care relativizează atotputernicia cunoașterii „narative”, evocată direct, prin cuvânt. În realitate, enunțurile denotative se amestecă și cu complexe de „savoir-faire”, „savoir-vivre”, „savoir-écouter”, ceea ce reclamă noi regimuri de întemeiere sau competențe de semnificare. Jean-François Lyotard invocă, alături de exigența adevărului, și criterii precum eficiența, justiția, bunătatea, frumusețea, ce presupun noi performanțe ale subiecților, de racordare la obiectivele evidente ale discursului: a cunoaște, a decide, a evalua, a transforma (1983, pp. 36-37).

Pentru a spune ceva în chip eficient, subiectul se slujește de tăcere ca punct de referință în instituirea semnificațiilor. Pentru a se exprima, individul recurge la acest principiu diferențial. „Tăcerea, ca fapt al sensului, face prezentă non-iminența ne-spusului pe care-l putem permanent formula... Este vorba aici de un principiu al polisemiei: cu cât spunem mai mult, cu atât tăcerea se instalează și cu atât mai mult *sensurile* sunt posibile” (Decrosse, p. 229). Subiectul care rostește ceva dublează liniștea de cuvânt și invers. În orice discurs se materializează o „proiecție”, o suspendare, un viitor silențios, dar care este plin de sens.

Tăcerea, ca nerostire sau suspendare, în doze bine măsurate și în contexte pragmatice nimerite, poate purta varii „subînțelesuri”, necesare pentru un dialog autentic și poate întreține acel optim de mirare, cerut de mulți analiști. Pentru Louis Legrand (1960, p. 90) – de pildă – uimirea naște în spirit o viață intelectuală autentică. Ea ne trezește dintr-un „somnia dogmatic” prelungit și diminuează comoditatea presupusă de structurile antereflexive ale datelor și atitudinilor obișnuite. În comunicare, odată cu mirarea, se naște nevoia unei recuperări și a unei comuniuni a gândirii. Cultul exclusivist al obiectivității și al lucrului dezvăluit în întregime nu numai că sterilizează curiozitatea intelectuală, dar trezește și neliști metafizice. „Obiectivitatea exclusivă dezvoltă o gândire primitivă, incapabilă de a depăși imediatul, incapabilă de a se interoga asupra ei înseși și asupra limitelor sale, absolut încrezătoare în atotputernicia cunoașterii, primitivă în mod pasiv” (1960, p. 90). Doar prin uimire conștiința ia aminte de ea însăși și ajunge la o justă măsură a situației sale și a valorii proprii.

Dacă e să dăm crezare lui Ch. Morris, conform căruia comportamentul uman este pasibil de semnificare, secvențe ale acestuia devenind „semne-comportament” (1971, p. 82), atunci este greu de presupus că ceva din comportamentul nostru verbal, gestual, motor etc. nu ar (și) semnifica, dincolo de consumarea comportamentului în sine. Admitând că, într-o interacțiune, întregul comportament are valoarea unui mesaj în ansamblul comunicativ, atunci rezultă că nu avem cum să nu comunicăm, vrând-nevrând, chiar și atunci când adoptăm comportamentul taciturn. „Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, totul are valoarea unui mesaj. Astfel de comportamente îi influențează pe alții și alții, la rândul lor, nu pot să nu reacționeze la aceste comunicații și, din această cauză, ei înșiși comunică. Trebuie bine înțeles că simplul fapt de a nu vorbi sau de a nu atrage atenția cuiva nu constituie o excepție de la ceea ce susținem” (Watzlawich, 1972, p. 46).

Nicolas Grimaldi ne face să credem că totul „ne face semn”, totul vorbește, murmură, exprimă, evocă. Lumea are o prezență locvace. Realitatea prezentă nu ar fi decât expresia unui altceva absent care își dezvăluie cu greu un sens. „Realul

nu ar fi decât sistemul de semne în care irealul sistematizează sensul. Raportul semnului față de semnificație ar fi ca de la prezență la absență, de la perceput la imaginar, de la ființă la neant, de la imanență la transcendență” (1971, p. 386). Pentru că lumea are o „prezență simbolică”, ea este altceva decât pare a fi. A înțelege această lume înseamnă a nega prezența și opacitatea sensibilului taciturn, pentru a-i afirma semnificația. A fi sensibil la lucruri înseamnă mai mult a le înțelege decât a le vedea, mai degrabă a le visa decât a le simți. „În limbaj, absența este deci trăită ca prezență, irealul ca real, transcendența ca prizonieră a imanenței. Promisiunea sensului este susținută de prezența semnului” (1971, p. 387).

Poate că, din această perspectivă, ar fi nimerit să privim tăcerea nu ca o lipsă a semnificației, ci ca o lipsă a unor părți ale semnificantului sau a semnificantului întreg, mai precis, a evidentei lui materialități. Tăcerea se opune cuvântului precum implicitul explicitului, indeterminatul determinatului, problematicul asertoricului, posibilul evidenței, eventualul imuabilității. Liniștea sau tăcerea constituie un moment de disponibilizare a sensului și de cvasi-rătăcire a lui în labirintul comunicativ. Dar asta nu înseamnă că anumite „liniști” nu pot fi codificate, dincolo de funciara lor marjă de ambiguitate. Decriptarea semnificației, presupusă de tăcere, se face prin mobilizarea elementelor contextuale care, retrospectiv, capătă valoarea de indici (Remigy, 1991, p. 107). De multe ori, liniștea este aceeași. Ceea ce se schimbă sunt circumstanțele care „insemnează” spațiile goale. De aceea, sensul tăcerii este dominat de intenționalitatea circumstanțelor. Dacă se speră la modificarea semnificației unei tăceri, se va acționa asupra circumstanțelor în care ea apare (vezi Eco, 1972, p. 409). Iouri Lotman și Boris Gasparov, încercând să pună bazele unei retorici a nonverbalului din artă, consideră că orice construcție spirituală trebuie descifrată nu numai prin algoritmi dați sau cei implicați, dar și în conformitate cu exigențe semiotice suplimentare, circumscrise de reguli generale ce trec dincolo de perimetrul limbajului. E nevoie de o permanentă „racordare intraculturală” (1979, p. 94), pentru a se putea cuprinde noi aspecte ale semiozei, de orice natură ar fi ea.

Nu există un mesaj unidimensional, univoc, monofonic. Transmiterea sau structurarea acestuia comportă o activitate fluidă și polimorfă a numeroase aspecte ale comportamentului verbal, tonal, gestual, corporal, contextual etc., fiecare dintre acestea susținându-se sau modelându-se reciproc. Diversele elemente, antrenate într-un astfel de compozit comunicațional – considerat ca un tot – sunt pasibile de îmbinări și permutări variate, complexe, mergând de la congruență la incongruență, de la transparență la paradox.

Funcționarea diferitelor paliere ale fluxului comunicațional se poate centra în jurul unui singur canal (cel verbal – de exemplu), celelalte paliere (mimic, gestual, motor) „acompaniind” fluxul central care, uneori, se poate estompa în beneficiul altui canal ce i se substituie. În activitatea didactică este de dorit să se realizeze o convergență funcțională a acestor canale și să se evite dezacordurile informaționale (să se spună *ceva* și să se insinueze *altceva* prin mimică, pantomimă etc.), afară de cazuri bine determinate, dar dominate și conștientizate de participanții la dialog, în conformitate cu subcoduri grupale, culturale, ideologice (de pildă, să se afirme superioritatea „societății socialiste multilateral dezvoltate”



și să se *infirme* acest lucru prin intonația sau mimica desfășurată de profesorul care citește dintr-un material propagandistic). Am putea subsuma canalele periferice unei funcții metacomunicative, care ar supraveghea, regula comunicarea realizată prin canalul de bază. Aptitudinea de a „metacomunica” ni se pare esențială, pentru că doar astfel se pot evita capcanele unei comunicări imediate, directe. Multe neînțelegeri derivă din neluarea în calcul a acestui cumul informant „transcendent”, care dublează sau preia, în anumite circumstanțe, sarcinile comunicării propriu-zise. Acest cumul – numit paraverbal sau nonverbal – este format atât din elementele suprasegmentale ale limbii (intonație, accent, debit, ritm, forță etc.), cât și din sistemul contextual imagistic sau din „actanții somatici” (corporalitatea interlocutorilor), dar, la fel de bine, și din nerostire, nemișcare, tăcere, suspendarea emisiunii de stimuli informaționali.

A ști să folosești acest potențial semiotic reprezintă o achiziție importantă, ce presupune dominarea gestualității, a nonverbalului, a contextului de expectanțe ale actanților, a sistemului de asumări simbolice, care funcționează în anumite împrejurări, înseamnă, pe scurt, formarea unei competențe comunicative care, după Judith Greene (1975, p. 133), este mai mult decât simpla competență lingvistică. Exigența invocată se impune cu atât mai mult cu cât pedagogia, împrumutând accente postmoderniste (Aronowitz, Giroux, 1991, p. 118), își poate remodela discursul în contrasens cu modurile tradiționale de reprezentare, pentru a da seamă, într-o perspectivă interculturală, de diferențe sau opoziții discursive ce caracterizează diferite spații culturale.

Se pare că retorica este nu numai o „artă de a vorbi”, dar poate fi admisă și în calitatea de „artă de a tăcea”. Contextualizând „arta de a tăcea” la domeniul educativ, aceasta ar trebui să fie o preocupare atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Pentru Jean-François Garcia, tăcerea elevului s-ar supune unei duble constrângeri: datoria de a tăcea și datoria de a nu tăcea. Prima constrângere, identificată de cele mai multe ori cu disciplina, se referă la condițiile minimale de comunicare. În acest caz, tăcerea elevului este condiție a vorbirii și indicator al eficienței și calității acesteia. Cât privește a doua constrângere, ea este manipulată de profesor prin somațiile avansate în ritualul chestionării, implicite sau explicate. Tăcerea profesorului se vrea explicit educativă; ea nu este o liniște de carență sau o renunțare argumentativă. O putem întâlni în mai multe cazuri: tăcerea de așteptare ce se opune zgomotului clasei, tăcerea de nemulțumire la o conduită indezirabilă, tăcerea de entuziasm la un succes al elevului, tăcerea care prefătează sau cea concludivă pentru discursul său etc. (1991, pp. 44-50).

Relativ la limbajul gesturilor, Nicolas Grimaldi remarcă faptul că el ar împrumuta note atât ale „realismului” lingvistic, cât și ale „nominalismului”. În ciuda aparenței că intenția semnificantă aparține gestului corporal, totuși, semnificația nu este întotdeauna inerentă semnului. În mod paradoxal, în limbajul gesturilor, discursul ține mai puțin de corpul „vorbitor”, perceput prin semne, cât, mai ales, de conștiința receptoare și întemeietoare de semnificație. „Gesturile și atitudinile altuia sunt un discurs implicit, pe care conștiința îl interpretează și traduce într-un discurs explicit. În acest sens, limbajul gesturilor este un metalimbaj, pentru că el e un discurs al conștiinței asupra unui discurs ce ține de corpul altuia” (Remigy, 1991, p. 400). Printre variabilele care ar diferenția limbajul ges-

tual de cel verbal, am putea invoca următoarele: *continuitatea* (comunicarea verbală este discontinuă, pe când cea nonverbală este permanentă), *controlul* (cea verbală este controlată, a doua este mai mult inconștientă), *canalul* (prima se realizează prin cuvinte, cealaltă prin mai multe canale), *structura* (comunicarea verbală este puternic structurată pe bază de reguli gramaticale, cea nonverbală nu se desfășoară după o regie prestabilită), *achiziționarea* (verbală – prin modalități formale, cum ar fi școala; nonverbală – incidental, difuz, prin spațiul informal) (Hybels, Weaver, 1986, pp. 110-111). În ceea ce privește funcțiile comunicării nonverbale, am putea sugera că aluziile nonverbale pot fi *complementare* mesajului verbal, *regulatoare* ale codului verbal, *substitutive* ale părților sau ale întregului mesaj verbal și *întăritoare* pentru ceea ce se spune. Comunicarea nonverbală se realizează prin mai multe canale:

a. *paralimbaj* (înălțime, ton, volum, tărie);

b. *mișcarea corpului*:

- emblemele – mișcări ce se traduc direct în cuvinte, de pildă semnul mâinii de a lua loc;
- ilustratorii – a arăta cu mâna direcția, mărimea etc.;
- regulatorii – a te pregăti să asculți ridicând ochii, „ciulind” urechile;
- expozitorii – a roși de rușine;
- adaptorii – complexe neverbale relaționale, a strânge mâna, a saluta;

c. *tipologia corpului* (ectomorf, mezomorf, endomorf);

d. *atractivitate*;

e. *împodobirea corpului*;

f. *spațiul și distanța* (ca indicatori ai statutului sau intimității);

g. *atingerea* (funcțional-profesională, social-politicoasă, călduros-prietenosă, intimă-erotică);

h. *timpul când/cât are loc tranzația comunicățională* (Hybels, Weaver, 1986, pp. 114-127).

Să conchidem că strategia exprimării printr-o retorică a nonverbalului, bazată pe ocultare, disimulare ori ascundere intenționată, vine să stimuleze structurile cognitive și imaginative ale elevilor și se poate subordona – chiar dacă pare paradoxal – unei metodologii cerute insistent de pedagogia activă.

Nu am vrea să se creadă, însă, că am anula rolul comunicării verbale și am face o apologie a tăcerii sau suspendării exprimării în educație. Căci altfel, dând crezare lui Confucius, care spunea că „cel care știe nu vorbește, iar cel care vorbește nu știe și de aceea înțeleptul practică un învățământ fără vorbire”, am dezerta de la orice întreprindere sau intenție comunicativă cuprinsă și în capitolul de față.

## Note bibliografice

- Ardoine, Jacques, 1988, *Logique de l'information, stratégies de la communication*, in POUR – La société de communication, No 114.
- Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry A., 1991, *Postmodern Education. Politics Culture and Social Criticism*, University Minnesota Press Minneapolis, Oxford.



- Barthes, Roland, 1987, *Romanul scriiturii*, Ed. Univers, București.
- Berger-Forestier, Colette, 1983, *La peur de l'autre*, in *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6 (1983), No 3/4, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Bernstein, Basil, 1978, *Studii de sociologie a educației*, E.D.P., București.
- Bobes Naves, Maria del Carmen, *La Valeur sémiotique du temps dans la récit*, in *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 7, (1984), No 1/2, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Decrosse, Anne, *L'esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens*, Mardaga, Paris.
- Du Marsais, 1981, *Despre tropi*, Ed. Univers, București.
- Ducrot, Oswald, Todorov, Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éd. du Seuil, Paris.
- Eco, Umberto, 1972, *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France, Paris.
- Eco, Umberto, *Semiotica literară contemporană*, Ed. Univers, București.
- Ellul, Jacques, 1981, *L'image et le parole*, in *POUR - Éducation et communication au temps des machines*, No 79.
- Garcia, Jean-François, 1991, *Rhétorique du silence*, in *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Grant, Barbara M., Grant, Hennings Doroty, 1971, *Mișcările, gestică și mimica profesorului. O analiză a activității neverbale*, E.D.P., București.
- Greene, Judith, 1975, *Thinking and language*, Mothuen, London.
- Grimaldi, Nicolas, 1971, *Le désir et le temps*, PUF, Paris.
- Hybels, S., Weaver, R.L., 1986, *Communicating effectively*, Random House, New York.
- Iacob, Mihaela Luminița, 1994, *Comunicarea didactică*, in *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iași.
- Kalmán, Laszlo, 1983, *Un ensemble de propositions pour la science du langage*, in *Kodikas/Code. Ars Semiotica*, vol. 6, Nr. 3/4, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Kneller, George F., 1973, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București.
- Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Leroi-Gourhan, André, 1983, *Gestul și cuvântul*, vol. II, Ed. Meridiane, București.
- Lotman, Iouri, Gasparov, Boris, 1979, *La rhétorique du non-verbal*, in „*Rhétorique, Sémiotiques - Revue d'Esthétique*”, no. 1-2.
- Liotard, Jean-François, 1983, *La condition postmoderne*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1983.
- Morris, Ch.W., 1971, *Writing on the General Theory of Signs*, Mouton, Paris.
- Peirce, Charles S., 1990, *Semnificație și acțiune*, Ed. Humanitas, București.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, I<sup>er</sup> tome, PUF, Paris.
- Philippe, Isidori, 1972, *La mesure de l'image fantastique*, in Anne-Maria Thibault-Laulan, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.
- Reboul, Olivier, 1991, *L'allégorie est-elle pédagogique?*, in *Rhétorique et Pédagogie*, Cahiers du Séminaire de Philosophie, no. 10, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Remigy, Marie-Jose, 1991, *La rhétorique chez l'enfant*, in *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Ricoeur, Paul, 1984, *Metafora vie*, Ed. Univers, București.
- Sălăvăstru, Constantin, 1995, *Logică și limbaj educațional*, E.D.P., București.
- Steiner, George, 1983, *După Babel - Aspecte ale limbii și traducerii*, Ed. Univers, București.
- Thibault-Laulan, Anne-Marie, *Image et communication*, Éd. Universitaires, Paris.
- Ușinski, K.D., 1974, *Omul ca obiect al educației. O experiență de antropologie pedagogică*, vol. II, E.D.P., București.
- Watzlawich, P., Beavin, Helmick, Jackson, J., Jackson, D.D., 1972, *Une logique de la communication*, Éd. de Seuil, Paris.

## EDUCAȚIA ESTETICĂ

### 1. Esteticul – dimensiune existențială a omului

Omul ființează și se desfășoară nu numai în conformitate cu mobiluri intelectual-practice, ci și în concordanță cu legile frumosului, ale armoniei și coerenței esteticului din natură, societate și opera de artă. Într-un anumit sens, existența umană poate deveni „operă de artă”<sup>1</sup> în măsura în care omul își ia drept model idealitatea constitutivă a artisticului și exemplaritatea câmpului valoric, care tind să se insinueze în conduitele lui cele mai firești. Vechea butadă, că viața copie din ce în ce mai mult arta (în contrasens cu *mimesis*-ul tradițional), pare să fi devenit, în zilele noastre, un loc aproape comun (să ne gândim, în acest sens, la puterea imaginarului cinematografic asupra gesticulațiilor noastre cotidiene; viața unora dintre noi seamănă mai mult cu cea a unor personaje de film).

Viața cotidiană stă, într-o mare măsură, sub zodia esteticului. Ne întâlnim la tot pasul cu obiecte, activități ce poartă pecetea lui. Contactul cu operele de artă, design-ul vestimentar sau al bunurilor de consum, arhitectura sau spațiul ambiental, o parte din activitățile noastre diurne, participarea la ceremoniile cele mai diverse impun o pregătire atentă pentru a recepta valorile estetice. Chiar și educația presupune un registru estetic. Nu în zadar se vorbește despre o artă a învățării și educației, de educatorul-artist, de scenariul și ficțiunea didactică, unde autorul-profesor își „joacă” un rol bine definit. Expresia artistică se raportează în mod esențial la acele constante care apar în toate culturile: nașterea, moartea, căsătoria, războiul, pacea și alte momente ce marchează viața umanității. Cum se arată într-un document editat de Biroul Internațional al Educației, „dacă forma expresiei artistice variază de la o cultură la alta, nu-i mai puțin adevărat că, date fiind trăsăturile comune ale conținutului, toți oamenii împart o capacitate cu totul particulară de a reacționa la simbolurile și semnele nonverbale, constituite din operele de artă” (Allison, 1987, p. 7).

Educația estetică nu vine să limiteze sau să afecteze libertatea alegerii sau aderării la frumosul autentic. Dimpotrivă, prin intermediul ei, se pregătește tere-

1. Mikel Dufrenne vorbește chiar de o „artă de a trăi”: „arta supremă, pe care fiecare o poate practica pe socoteala proprie dacă vrea să facă din viața sa o capodoperă, dar pentru care ar trebui ca mediul social să ofere tuturor și mijloacele necesare. A face din viață un joc, da, dar acest joc să se joace în mai mulți: pot eu cu adevărat să fiu liber și fericit dacă alții nu sunt? Și cum, oare, săracii, înfomețații, oprimații pot ei să joace arta de a trăi? Ar trebui ca experiența estetică a unei vieți frumoase să fie accesibilă pentru toți, căci toți trudesec la înfrumusețarea vieții tuturor și nu a vieții lor private, răsturnând instituțiile care cauționează urâtenia sau oroarea. Atunci noua sensibilitate se va răspândi în toți și nu în afara individualului, pentru a fi capabilă de o invenție permanentă. Iar experiența estetică pătrunde întreaga cultură, întrucât ea se trăiește în cotidian” (Dufrenne, 1981, p. 66).



nul întâlnirii cu valoarea – în cunoștința de cauză a subiectului – ce-și transgresează condiția obișnuită într-o „ordine a imaginarului și simbolicului” (Philippe, 1991, p. 211) ce nu limitează, ci luminează, deschide un evantai de alegeri, opțiuni, asimilări. Dictonul „de gustibus non disputandum” este și nu este acceptabil, după împrejurări. Aserțiunea este valabilă în măsura în care avem în vedere individul cu o educație estetică, ce a ajuns la o anumită „maturitate” axiologică și care îmbrățișează gradual diferite expresii artistice ale școlilor, curentelor și anumitor artiști. Nimeni nu poate iubi arta „în general”, ci ajunge la anumite „fixații” legate de operele care răspund nevoilor lui specifice. Dar gusturile pot fi (și trebuie să fie) discutate la acele persoane care gravitează în jurul mediocrității artistice sau care n-au ajuns încă la o anumită scară valorică. A discuta, în acest caz, despre particularitățile bunului gust, a pune în chestiune criterii valorice sau paradigme de receptare nu mai constituie o impietate la adresa individualității consumatorului de artă, ci un act de formare estetică și, în cele din urmă, o „operă” de formare, de înnobilare a personalității. Dacă s-a vorbit și se mai vorbește încă de un analfabetism școlar, trebuie luat în seamă, și un alt tip de analfabetism, mai subtil și ascuns, dar mult mai periculos – și anume, „analfabetismul estetic”, adică incapacitatea de a sesiza și vibra în fața frumosului, insensibilitatea față de inefabilul artei. Imunitatea afectivității față de zone întinse ale existenței are consecințe păgubitoare atât pentru indivizi (indiferent de gradul lor de instrucție), cât și pentru societăți (indiferent că sunt dezvoltate sau subdezvoltate economic).

Dacă există o criză în artă, ea nu ține de creația artistică, ci, mai degrabă, de receptivitatea noastră față de acest fenomen. Invocata „criză a artei” este, de fapt, o criză de comunicare, o *criză a sensibilității* care nu se adaptează noilor modalități expresive. De aceea, e nevoie de o reconstrucție permanentă a sensibilității noastre receptive. Să nu ne așteptăm din partea artiștilor la concesiile făcute preferințelor și gustului „marelui” public. Adevărata artă evoluează prin elita creatoare care sparge canoane și forțează gustul încetățenit. Capodopera nu se adresează unui public existent, ci și-l creează! Încât, unul dintre scopurile (utopice?) ale educației estetice ar putea fi formarea publicului pentru acceptarea *operelor posibile*, pentru a-l face să fie, dacă se poate, cu un „pas” înainte față de experiențele estetice viitoare.

Educația estetică presupune o pregătire a individului pentru a rezona cu teritoriile aflate sub semnul inefabilului și individualității estetice, o sensibilitate față de o regiune ontică ce însufletește, stimulează și întemeiază prin excelență comportamentul autentic uman. Departate de a-i procura letargie sau uitare de sine – invocate uneori – creația artistică îmbie la o contemplație activă, exploratoare, la o încordare plăcută, zămisliitoare de certitudini, dar și de interogații. Contemplația artistică nu este o detașare „mistică” de real, ci o revelare sau chiar o creație a unui (nou) real.<sup>1</sup> Ficțiunea artistică – de pildă – nu vine să oculteze această

1. Tudor Vianu invoca sentimentul specific de *uimire* care întovărășește receptarea artei: „În fața artei, trăim nu numai lumea ca senzație, dar și revelația lumii ca senzație. A descoperi sub aspectele uzate ale frecvenței cu care le-am perceput, și înegurate din pricina valului de noțiuni prestabilite cu care îl considerăm îndeobște o lume tânără de înfățișări care se impun puternic simțurilor noastre, produce acel sentiment de bruscă

realitate (vezi posibilele întrupări ale imaginației estetice care prelungesc realul în Sheppard, 1987, p. 71), ci s-o îmbogățească, să-i dea un sens.

Stimularea spiritului copiilor prin intermediul artelor constituie o obligație. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispozițiile și creativitatea elevilor. Nu numai emisfera stângă se cere a fi antrenată, ci și cea dreaptă, care vizează afectivitatea, spontaneitatea creativă. „Există deci între ceea ce este artistic și ceea ce este cerebral o complicitate ale cărei efecte pot fi considerabile” (Racle, 1983, p. 149).

Sentimentele estetice au darul de a uni oamenii pe fondul unor valori înalte sugerate de artiștii făuritori de frumos. „Acel ceva misterios este cel pe care artistul îl face să treacă din el însuși în operă, iar proprietățile estetice ale obiectului, dincolo de proprietățile sensibile și chiar cele inteligibile, nu sunt în el decât proiecția aspirațiilor creatorului. Această asimilare a operei cu artistul care a creat-o, o regăsește, la rândul său, și omul care o admiră: a percepe frumusețea presupune comunicarea cu obiectul sub mărcile exigențelor afective pe care le recunoaștem în el, ca și când ar veni dincoace de acestea, prin simpatie cu noi; înseamnă să comunici în același fel cu creatorul al cărui suflet a fost reînviat; înseamnă să comunici cu toți cei care sunt pătrunși de aceeași admirație pentru că aceleași exigențe afective sunt în ei. Iată de ce emoțiile artei par a fi ca elanurile de dragoste, elanurile fiind însă răspunsuri la o chemare venită din lucruri” (Hubert, 1965, p. 434).

Valențele emoțional-estetice pot fi potențate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci prin toate activitățile instructiv-educative, fapt ce reclamă pregătirea tuturor educatorilor în direcția formării propriei sensibilități, dar și pentru formarea sensibilității elevilor, în vederea receptării semnificațiilor estetice.

Instruirea prin științe și formarea estetică prin arte sunt activități complementare care se stimulează reciproc. Nu trebuie să ne surprindă că unii teoreticieni văd până și în simpla cunoaștere o „artă” (în sensul accederii spre o coerență și o armonie intrinseci explicației și teoriei științifice); și arta este o „cunoaștere” (în sensul unei cunoașteri care însumează o multitudine de aptitudini ale spiritului (Fivaz, 1989, pp. 151-153). Desigur că învățământul permite și o specializare a anumitor cadre didactice pentru realizarea educației estetice (profesorii de muzică, desen, literatură etc.). Cum însă toți educatorii vin în contact cu elevii în numeroase circumstanțe, cum toate activitățile decantează sau presupun și „momente” estetice, cum cadrele didactice fac o educație estetică cel puțin implicit, indirect (prin felul cum vorbesc, cum se îmbracă și cum amenajează ambientul clasei), este necesar ca aceștia să fie educați estetic și să stăpânească metodică realizării acestei laturi a formării.

Pentru educația estetică, frumosul poate fi atât scop, cât și mijloc. Frumosul ca scop stă la baza educației *pentru* artă, adică permite realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea și integrarea frumosului artistic. Frumosul ca mijloc întemeiază educația *prin* artă, care vizează realizarea unei instruirii morale,

întâlnire cu noutatea, în care recunoaștem unul din factorii cei mai importanți ai receptării estetice a artei. Prin artă redescoperim lumea, o vedem «pentru prima dată» sau sesizăm ceva «în plus».” (Vianu, 1968, p. 322).



intelectuale, fizice etc. prin intermediul frumosului artistic. Sesizăm, și în acest caz, interpenetrarea aspectelor și simultaneitatea realizării lor. Interacțiunea este evidentă, dar ea nu anulează specificitatea fiecărei laturi care presupune principii, metode și mijloace de realizare oarecum distincte.

Un pedagog precum René Hubert propune trei concretizări ale educației estetice (aceasta fiind înțeleasă în sensul ei adânc de simțire, percepere – de la gr. *aisthêsis*, facultatea de a simți):

- ✓ a) educația artistică, ce vizează atitudinea de a percepe *frumusețea* unui obiect;
- ✓ b) educația filetică, ce cultivă *dragostea* unui subiect față de un obiect (ce poate fi și subiect);
- ✓ c) educația religioasă, care se adresează *pietății* față de totalitatea existenței (Hubert, 1965, pp. 438-458).

Dincolo de analizele pertinente pe care autorul le face fiecărui tip de educație și pe care noi, în bună parte, le acceptăm, nu putem să ne raliem la unele specificări și relații de subordonare între laturi diferite ale educației. Nu subscriem la ideea subordonării educației religioase celei estetice. Avem de-a face cu două laturi distincte ale educației, de același rang, dar diferite din punctul de vedere al conținutului.

Să facem aici precizarea că educația estetică nu trebuie confundată cu educația artistică. Din punctul de vedere al conținutului, educația estetică are o sferă mai largă, incluzând frumosul din natură, societate și artă; educația artistică vizează doar frumosul din opera de artă. Din punctul de vedere al finalităților, educația estetică își propune formarea receptivității și creativității estetice, pe când educația artistică are în vedere dezvoltarea și cultivarea capacităților creative în registrele metodice, specifice fiecărei arte. Din punctul de vedere al formelor de realizare, educația estetică se desfășoară, cu preponderență, sub forma unor activități teoretico-informative, pe când educația artistică se derulează mai mult pe un traiect practic-aplicativ. Până la un anumit punct, educația artistică este recomandată tuturor elevilor. Dar ea va fi acordată, de către cadre didactice specializate, doar acelor elevi care au probat o competență creativă în ramura unei arte, cu alte cuvinte, ea se dovedește a fi necesară mai mult viitorilor artiști.

## 2. Obiectivele educației estetice

Literatura de specialitate propune două grupe de obiective urmărite de educația estetică:

- a. obiective privind formarea capacității de a percepe, a însuși și a folosi adecvat valorile estetice;
- b. obiective privind dezvoltarea capacității de a crea valori estetice.

În prima grupă sunt incluse obiectivele referitoare la valorificarea din perspectivă teoretică și practică a valorilor estetice și ele se înscriu într-o ierarhie

de componente în conformitate cu planurile comportamentale adiacente. Astfel, un prim moment în dezvoltarea receptivității estetice îl reprezintă formarea *senzorialității* estetice adecvate limbajului artistic ce urmează a fi asimilat, adică ascuțirea acelor simțuri prin intermediul cărora vor fi sesizate formațiile cromatice, acustice, gestuale etc. etalate de opera de artă. Urmează apoi (nu numai decât într-o ordine genetică) un set de exigențe orientate spre stimularea *emoțiilor* estetice, a acelor răspunsuri afective, ce-și au sorgintea în structurile de profunzime ale personalității umane și care favorizează receptarea. Alimentarea *sentimentelor* estetice cu tensiunile și opozițiile complexe (plăcere-neplăcere personal-impersonal, interesat-dezinteresat, realizat-nerealizat, prezentă-absentă, original-originar etc., vezi Weber, 1972, pp. 21-26) este și ea presupusă în această activitate. Formarea *gustului* estetic reprezintă o sarcină prioritară. Acesta se referă la capacitatea de a reacționa spontan, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție față de obiectul estetic. Nu trebuie uitată nici *judecata* estetică, acel act de deliberare și de ierarhizare a obiectelor estetice într-un câmp axiologic, pe baza unor criterii. Formarea unui crez ideatic, stabil, ce caracterizează o personalitate iubitoare de frumos autentic, va marca realizarea unor *convingeri* estetice. Toate aceste componente premerg, dar sunt și consecințe ale *idealului* estetic, ale celui complex ideatic general spre care se tinde și care fîmțează la un moment dat (la nivel individual sau grupal), orientând și influențând întreaga experiență estetică.

Receptivitatea estetică trebuie să fie îndreptată și spre noile valori artistice, care își fac apariția, impunându-se prin condițiile lor sinestezice de afectare a senzorialității. Caracterul tot mai sincretic al unor arte (de exemplu, unele genuri și stiluri ale muzicii tinere, ce înglobează nonverbalul, gestualitatea, vestimentația, muzicalul, comportamentul), lărgirea evidentă a sferei artisticului reclamă o re-învățare a senzorialității (în măsura posibilului, căci și aici sunt niște praguri!), în acord cu o parte a noilor stimuli culturali. Dezvoltarea unui stil estetic de viață, precum și crearea unui spațiu intim, a unui microclimat, purificator și compensator pot constitui obiective actuale sugerate de tehnologismul invadator și secătuitor, căruia trebuie să-i contrapunem ceva și să-i răspundem adecvat.

Cea de-a doua grupă de obiective vizează dezvoltarea creativității estetice, care poate îmbrăca atât un caracter general, cât și unul particular. Desigur că de dorit ar fi ca toți oamenii să fie și creativi în plan estetic, iar, până la un punct, așa stau lucrurile. Unii autori încearcă să ridice sintagma de „creativitate estetică” la demnitatea de categorie teoretică distinctă, atotcuprinzătoare. De pildă, un autor francez, ca Jean-Claude Fourguin, o definește astfel: „Prin *creativitate estetică* înțelegem aptitudinea de a produce într-o manieră specifică (neutilitară) și diferențiată (după indivizi și situații), evenimente, forme, obiecte susceptibile de cristalizare estetică, mai bine zis capabile de a mobiliza virtualitățile senzoriale și emoționale, rezervele de imagini ale spațiului intim după o logică a jubilației și comunicării și nu după una de calcul sau de furie” (1973, p. 30). Fiecare individ își creează un ambient axiologic format, dacă nu din obiecte confecționate de noi înșine, cel puțin din asamblări, conexări de obiecte gata-făcute, într-o concepție inedită. Fiecare om ajunge la un comportament estetic individual și propriu. O anumită uzanță a unui obiect, un anumit stil de viață, particular și



inconfundabil, trădează creativitate a noastră funciară, această descoperire (inventare?) pe cont propriu a frumuseții lumii întregi de către noi toți<sup>1</sup>.

Creativitatea estetică, înțelesă în sens particular, nu ar fi decât un alt nume pentru creativitatea artistică. De aceea, grupa de obiective referitoare la dezvoltarea capacităților artistice cuprinde măsurile de depistare a aptitudinilor și de formare a deprinderilor și abilităților cerute de specificul creației fiecărei arte în parte. Aceste obiective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaționalizate diferit, în funcție de individualitățile cărora li se adresează: elevi fără performanțe artistice deosebite sau elevi talentați pentru anumite arte.

### 3. Principiile educației estetice

Să spunem de la început că toate principiile didactice își păstrează valabilitatea și în cazul educației estetice, dar ele se cer a fi corelate cu următoarele patru principii specifice:

- a. principiul educației estetice pe baza valorilor autentice;
- b. principiul receptării creatoare a valorilor estetice;
- c. principiul percepției globale, unitare a conținutului și formei obiectului estetic;
- d. principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic.

#### *Principiul educației estetice pe baza valorilor autentice*

Acest principiu recomandă educatorilor utilizarea acelor valori validate ca atare de o anumită tradiție culturală, națională sau universală. Să însemne, oare, că educatorii nu au dreptul să propună și opere ale căror valori nu au fost validate încă de anumite instanțe? Nicidecum. Principiul nu este limitativ decât pentru falsele valori. În acest caz, profesorul însuși sau (împreună cu) elevii săi vor putea eticheta ca fiind valoroasă ori nu opera la care se raportează. Dar, pentru aceasta, e nevoie de mult discernământ și de competență culturală. Iar, până aici, e o cale lungă. De regulă, profesorilor li se indică modele artistice ilustrative prin chiar conținutul învățământului, presupuse a fi valori incontestabile. Este calea cea mai comodă pentru profesor. Dar și plină de capcane. Ce se întâmplă dacă instanțele supraetajate prescriu, inocent sau nu, alături de valori autentice și non-valori? Sau dacă acestea nu au timpul obiectiv pentru a recomanda valorile nou create? Credem că profesorului îi revine obligația de a selecta și propune operativ cele mai reprezentative opere, inclusiv contemporane, adoptând de fiecare dată o atitudine axiologică față de conținutul învățământului. Iată, așadar, un argument în plus în favoarea formării formatorilor pentru educația estetică. Înainte de a-i educa pe alții, trebuie noi înșine să fim educați.

1. Unii etologi admit că și animalele au apetență pentru frumos. Anumite specii de păsări, în apropierea morții, au ca „primă” grijă să-și aranjeze penajul cât mai aspectuos, ca să atragă atenția. Dar și omul tânjește după o moarte „frumoasă” și – mai ales – după o înmormântare „frumoasă”. Să fie „instinctul” frumosului mai puternic decât instinctul de conservare?

Unii autori întrevăd o funcție pedagogică până și în produsele kitsch. „Ca să ajungi la *bunul gust* – scrie A. Moles – cea mai simplă cale este să treci prin *prostul gust*, printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calității” (1980, p. 67). Credem, însă, că acest argument este discutabil, întrucât structurarea „bunului” gust nu se face în contrasens cu „prostul” gust, ci în sensul imprimat de gustul inițial: pornind de la premise ale bunului gust, trecând printr-un proces evolutiv de structurare a unor noi repere, care să lăgească baza de susținere a gustului format. Dacă premisele sunt autentice, atunci și articulația viitoare va continua calitatea primelor repere. Așezarea, acum, în vecinătatea sau chiar în „inima” subproduselor culturale, nu va garanta accesul, mai târziu, spre autentic, ci, mai degrabă, va determina o întărire a gustului pentru stimulii primi. Că e nevoie să arătăm copiilor, prin comparație, și opere false, este adevărat. Dar a-i „arunca” sau a-i lăsa la discreția falsului estetic, ca mai apoi să-i „ridicăm” la altitudinea valorilor autentice, considerăm că această strategie constituie un imens risc.

#### *Principiul receptării creatoare a valorilor estetice*

Receptarea valorilor artistice presupune un efort participativ din partea elevilor. Opera de artă îngăduie și tinde să fie „împlinită”, „continuată”, „re-creată” ori de câte ori este receptată. Inepuizabilitatea ei constă în multitudinea de interpretări posibile pe care receptorii i le pot da prin acest joc hermeneutic infinit. Arta, ca limbaj universal, nu reprezintă o valoare în sine, ci în raport cu evaluările prin care, puțin câte puțin, li se oferă oamenilor, fără a se „termina” vreodată. Ea vine în lume indeterminată și indiferentă din punct de vedere semantic, supunându-se aceluși *principiu de neutralitate*, invocat de Raymond Polin (1977, p. 250). De aceea, atitudinea elevilor față de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratoare, iar receptarea trebuie să se sprijine pe angajarea acestui spațiu de libertăți bazat pe interpretări personale, creatoare. Acest mod de relaționare față de opera de artă ar putea prefigura viitoare paradigme de raportare față de întreaga existență. Cum afirmă Irena Wojnar, „atitudinea spiritului deschis este cea care permite alegerea mai bună a viitorului și trăirea din plin a momentului prezent. Această atitudine cuprinde mai multe elemente intim legate și interdependente: primul privește percepția, devenind mai atentă și mai ascuțită grație antrenamentului artistic; al doilea reprezintă experiența în general, lărgită prin experiență estetică; al treilea se referă la cunoașterea îmbogățită și aprofundată prin contactul cu operele de artă; al patrulea element este spiritul creator, cel care poate amesteca cele trei componente precedente și care este mai ales o consecință a activităților personale” (1963, p. 269). Prin intermediul artei, învățăm să cuprindem, înțelegând și simțind, întreaga existență.

#### *Principiul percepției globale, unitare a conținutului și formei obiectului estetic*

Principiul invocat ne atenționează asupra conexării necesare între aspectele formale și cele de fond în receptarea operei de artă. Orice conținut este „turnat”



sau își „face” o formă adecvată, după cum și orice formă este formă a ceva (la limită, chiar a ei înseși). Fără a relua vechea discuție privitoare la opțiunea între ideea „artei pentru artă” și teza „artei cu tendință”, să spunem că deplasarea spre un pol (fie formal, fie „conținutist”) poate fi justificată în măsura în care această strategie dobândește o anumită semnificație în economia simbolizării și transfigurării artistice. Sunt opere care trăiesc prin aspectele formale, dar există și lucrări ce mizează pe aspectele descriptiv-narative. Înțelegerea și explicarea de către educator a dialecticii celor două aspecte reprezintă o premisă a receptării profunde, adecvate a operei și o posibilă apropiere a elevilor de fenomenologia obiectului estetic.

#### *Principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic*

O operă nu-și dezvăluie disponibilitățile decât prin corelațiile ce trebuie realizate între operă, creator și condițiile socio-culturale în care ea a fost creată și receptată. Orice produs cultural are o istorie a lui, care trebuie cunoscută și asumată în momentul contemplării. Receptarea contextuală a operei constituie o condiție care trebuie respectată de orice inițiator în educația estetică. A ține cont de viața și activitatea creatorului, de climatul cultural care a favorizat un anumit obiect de artă, de procesualitatea școlilor și curentelor artistice, de condițiile sociale și economice care au influențat direct sau indirect procesele de creație și receptare, toate acestea sunt direcții posibile de operaționalizare a principiului aflat în discuție.

#### **4. Metode și forme de realizare a educației estetice**

Metodele pedagogice sunt aceleași, în cea mai mare parte, ca și cele activate în întregul proces educativ. Trebuie realizată, însă, o adecvare mai pronunțată între conținutul stipulat și arsenalul metodologic pus la dispoziție, printr-o combinație mai elastică și mai dinamică. Se admit, când situațiile didactice permit, treceri de la expunerea profesorului, prin discuții ale acestuia cu elevii, la prelegeri mai întinse, susținute fie de profesori, fie de specialiști în domeniu.

Ca metode specifice reținem exercițiul, explicația și demonstrația. Vom spune despre exercițiu că poate să îmbrace mai multe forme: exersarea unor capacități perceptive (ascultare, discriminare a formelor și culorilor), exerciții de traducere reciprocă a limbajelor artistice (de trecere de la limbajul muzical – de pildă – la cel literar sau plastic, printr-o „povestire” sau „vizualizare” a fluxului sonor) sau exerciții tehnice (repetarea la instrumente, exersări cromatice, mișcări coregrafice etc.). Explicația intervine ca moment introductiv în achiziționarea de cunoștințe teoretice sau în dobândirea de deprinderi artistice specifice. Demonstrația stă mai mult la îndemâna cadrului didactic specializat într-un domeniu al artei.

Printre modalitățile de realizare a educației estetice, putem releva educația literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.; toate acestea pot fi realizate atât în cadre formale de educație, cât și nonformale sau informale. Ca forme de realizare în școală a acestui tip de instruire, reținem lecțiile la toate

disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc.), precum și exploatarea valențelor emoțional-estetice ale tuturor lecțiilor predate la celelalte discipline școlare. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor și a expozițiilor, vizionarea organizată de spectacole, cercurile și concursurile artistice, excursiile tematice, discuțiile cu artiști etc. Experiența estetică a elevului nu se acumulează numai în școală. Mediul informal abundă în stimuli estetici care, integrați de către profesori în cadrul lecțiilor, se pot constitui într-o bază de susținere și de realizare a educației estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea ce se desfășoară în școală și ceea ce se întâmplă în afara ei, profesorul rămâne, în continuare, factorul modelator principal, care va integra experiențele întâmplătoare și variate ale elevilor, corelându-le și interpretându-le împreună cu ei, în conformitate cu standardele axiologice autentice.

#### **5. Educația estetică și arta modernă**

Idealul realizării unei pertinente educații estetice, adecvată și funcțională în același timp, nu este o problemă abstractă, ruptă de un anumit context existențial, ci un demers responsabil și flexibil, conexat valoric la situații concrete sau previzibile.

Cum evoluția artei contemporane cunoaște o mobilitate fără precedent, credem că este nimerit să medităm la formularea sau regândirea unor exigențe pedagogice privind receptarea operei moderne, cu atât mai mult cu cât pregătirea publicului în acest domeniu tinde să rămână în urma experiențelor estetice în expansiune.

Prezentul paragraf cuprinde două părți: în prima parte, care are un caracter constatativ, se încearcă identificarea câtorva mutații și accente noi în peisajul creației artistice contemporane, care modifică schema standard de receptare. În a doua parte, se schițează, într-o perspectivă axiologic-normativă, câteva sugestii pedagogice, ce au drept scop facilitarea apropierii publicului de noile creații artistice.

##### *Realități noi, dileme noi*

a. *Indeterminare și deschidere semantică.* Există o tentație a spiritului uman de a întregi ceea ce este doar promisiune sau sugestie. Tentativa incompletă sau indeterminată de semnificare – prezentă în arta contemporană – nu este lipsită, cum s-ar părea, de performanță. Ascunderea, disimularea și neîncheierea mesajului în artă nu sunt limite, ci adevărate virtuți, ce alimentează hermeneutici deschise, potențând un registru al libertății deloc neglijabil.

Trecerea de la imaginea statică, de tip copernician, despre lucruri și valori, la cea relativistă, va ocaziona multiple reacții formale și va dimensiona întreaga sensibilitate artistică actuală. În muzica dodecafonică, de exemplu, sunetele nu mai sunt legate de o tonalitate centrală, ca în muzica clasică, ci numai unele de altele. Succesiunea de tonuri poate fi urmărită înainte sau înapoi, normal sau răsturnat, simultan sau fragmentat, evitându-se astfel repetarea. Pus sub semnul



hazardului matematic (Xenakis) sau a celui incontrolabil (Cage), serialismul își propune etalarea unei perpetue schimbări a fluxului acustic, total neredundant, venind în întâmpinarea gusturilor și dispozițiilor variate ale ascultătorilor. În același orizont de metamorfozare se înscrie și romanul modern. Dacă, în genul clasic, sistemul de referință (personaje, spațiu, timp, anecdotică etc.) era absolut, descriind sau amintind lumea reală, situația se schimbă în cazul romanului contemporan. Nu mai este vizată exterioritatea, ci relația observator-observat, iar sistemul referențial este multiplu și mobil. James Joyce creează în *Ulysse* un continuum spațio-temporal, unde toate întâmplările, ca intersecții ale trecutului, prezentului și viitorului, se derulează într-un dat temporal dilatat, fără „înainte” și „după”. Cititorul poate reconstitui, în parte și pe cont propriu, pe baza frânturilor narative sau dispoziționale remise, „variante” romanești, în deplină libertate.

Noile desfășurări plastice impun o nouă funcție a artei prin care, după opinia lui E.H. Gombrich, „artistul îi dă din ce în ce mai mult «de lucru» privitorului, îl atrage în cercul magic al creației și îi dă puțința să trăiască ceva din acel fior al plămuirii” (1973, p. 241).

Cu arta abstractă, se accede spre noi posibilități de apropiere față de obiectul estetic. Propunând un „nou concret”, absolvit de obediența materialității, se cere mai mult de la inteligența și sensibilitatea publicului, favorizând o participare mai personală din partea spectatorului. Dacă este adevărat că arta contemporană, departe de a fi abolit funcțiile referențiale, este mai mult „o manieră de a ne comporta față de lucruri”, furnizându-ne „obiecte de gândit” (A. Moles), acest lucru este posibil datorită faptului că ea refuză descrierea plată, în beneficiul cripticului și insolitului.

În artă, fantezia liberă a receptorului nu are numai o funcție reglatoare, ci și una constructivă, care, pe baza semnului indiciu lăsat de artist este invitată să refacă etapele de încheiere a operei și, astfel, să parvină la un mesaj structurat în parte pe cont propriu. Încât, sensul nu se dă, el „se face”. Mesajul nu este un dat care se emite, ci un fenomen care se constituie pe măsură ce comunicarea se desfășoară. „Nu mai e vorba – spune René Berger – de cifrare și descifrare: arta transformă actul de comunicare într-o geneză” (1976, pp. 124-125).

Umberto Eco, teoreticianul operei deschise, se va apleca asupra ambiguității sensului estetic în mai multe rânduri. Pe baza unor sugestii ale lui Jakobson, Eco definește discursul estetic ca fiind ambiguu și autoreflexiv. Se poate vorbi de o ambiguitate estetică atunci când „unei devieri din planul expresiei îi corespunde o alterare în planul conținutului” (1982, p. 335). Autoreflexivitatea este proprietatea unui text artistic ce atrage atenția în primul rând asupra propriei sale organizări semiotice. Aceste caracteristici se pot identifica la diferite niveluri ale structurii obiectului estetic. Datorită ambiguității și autoreflexivității, opera este deschisă multiplelor interpretări, iar, prin aceasta, destinatarul are rolul său în „expansiunea” semiotică a textului. Pe linia lui Pareyson, potrivit căruia „lectorul trebuie să fie puțin artist”, ca unul ce „construiește mereu liber, desfășurând și dezvoltând..., deschizând și revelând ceea ce interpretează” (1977, p. 244), Eco va aborda chestiunea operei „în mișcare”, cea care se face „împreună cu receptorul”. Se creează posibilitatea unei multitudini de intervenții personale, dar nu fără discernământ; demersul cititorului este orientat spre înscrierea în mod

liber într-un univers care este, totuși, cel dorit de autor. În nici un caz, nu putem „folosi” textul estetic ca drog sau activator al impulsurilor și dorințelor arbitrare. Artă rămâne un mecanism pentru a disciplina și filtra pasiunile, iar nu pentru a le dezlănțui. Lucrarea de artă devine astfel sursa unui act de comunicare impvizibil, dat fiind că autorul real rămâne nedeterminat, uneori fiind emițătorul, alteori destinatarul.

*b. Autoreflexie și tautologie.* Amintind de criticismul kantian, tot mai multe opere actuale cultivă autoreflexia și autoreferința ca mijloace expresive. Eludând cerința lui Alfred Tarski privind necesitatea diferențierii nivelurilor de limbaj, o bună parte din literatura contemporană nu numai că încalcă această prescripție epistemică elementară, dar o manipulează deliberat în scopuri estetice. În unele producții literare moderne, discursul contestă povestirea, iar autorul dă succesiv două sau mai multe versiuni ale acelorași scene. Cititorului i se oferă un joc al posibilităților, nici una nefiind privilegiată. Povestirea se organizează în jurul ezitărilor discursului de a se structura, devenind „povestea organizării discursului”, reproducând însăși producerea lui. Deplasând accentul de la constructiv la reflexiv, noile direcții proiectează ca „obiect” înseși mijloacele și actele care altădată țineau de culisele creației. „Dedublarea lăuntrică” a artelor amintește de critica interogativă și de metateoreticul etalat cu obstinație în epistemologia contemporană.

Textul avangardist poate primi calificativul de „limbaj ce se vorbește pe sine” sau constituie o „lucrare asupra funcționării lingvistice”, strategie prin care „semnificanții își asasinează semnificații în conformitate cu o poetică a non-comunicării” (Corti, 1981, p. 118). Artă dada, de pildă, vrea să nu ne spună nimic și tocmai acest lucru îl spune. Non-comunicarea a devenit semnificativă. Suntem în prezența unei alterări a *ce-ului* comunicării, dar rămâne pe poziție acel *cum* al rostirii. În măsura în care noi, ca receptori, ne reprezentăm și „înțelegem” cauza acestei strategii „subversive”, putem să atașăm acestui *cum* rostitor un anumit *ce*, care în mod premeditat era ocultat de către autorul ecuației nerezolvate, dar rezolvabile. Acel *cum* (al altuia) se convertește într-un *ce* (al nostru). În orice caz, forma nu rămâne fără conținut.

*c. Cumul retoric și meta-artă.* Fiecare modernism este prelungit de un „-ism” teoretic, reprezentând acea formă de reglare a raportului dintre artă și viața contemporană în continuă schimbare. Morpungo-Tagliabue admiră nu atât talentul pictural în secolul XX, cât „claritatea concepțiilor” (1976, p. 223) exprimate cu prilejul unor experiențe estetice, iar Mikel Dufrenne observa că pictura contemporană este „mai curând comentată decât privită” (1986, p. 409). Demersul interpretativ nu e o muncă „pentru minți de categoria a doua”, ci are atât un statut teoretic, cât și unul artistic. Iată de ce Barthes va vorbi, la un moment dat, de „solitudinea actului critic” și de practica criticului de artă ca „act al deplinei scriituri” (1980, p. 157), revendicând autonomia și ținuta artistică a întreprinderilor critice.

Trebuie meditat la faptul că toate comentariile incluse în manifeste, cărți, broșuri, texte de expoziție etc. pot fi considerate ca secvențe ale „materialității” artei moderne. Să ne gândim la faptul că o poezie dadaistă o reprezentăm simultan cu



conștientizarea poeticii dadaismului, iar o lucrare suprarealistă o receptăm o dată cu manifestele lui Breton. Aceste programe, în chip de „meta-opere”, nu numai că justifică abaterea de la tradiție, ci ne pot înlesni convertirea atitudinilor în semnificații. Încât, considerăm că decriptarea și receptarea acestor opere sunt posibile când însumăm semnificațiile ce vin din două direcții diferite: pe de o parte, *obiectul-lucru*, iar, pe de altă parte, *cumulul retoric* (sau „extra-semnificantul”) ce-l susține teoretic. Funcționarea literaturii justificative ca o „completare” a concretizărilor faptice (etichetate uneori drept contradictorii), poate fi asemuită cu cerința logică impusă de teorema lui K. Godel din 1931, privind necesitatea „evadării” din sistemul închis, reductiv și insuficient, pentru a statua o întemeiere. Recurgând la paliere suplimentare de valorizare, am reuși să înțelegem ceea ce în sine pare „anormal” sau „decadent”.

Demnitatea referențială pe care o atribuim *meta-artisticului* ne obligă la resemnificarea obiectului estetic, care nu mai este o secvență existențială pură, limitată ontic, ci un „loc geometric” unde se întretaie determinări și obiectivări neluate în seamă de gândirea estetică clasică, fiind puse în evidență de evoluția actuală a artelor. Obiectul de artă este o realitate care se face și re-face continuu. El este chiar o „lipsă” pe care conștiința critică sau receptoare o „împlinește” din perspectiva aspirațiilor individuale sau colective. Nu ne referim la inerenta înnobilitare subiectivă, variabilă în funcție de diferiți parametri spațio-temporali (despre care am dat seama într-un paragraf anterior), ci la *prezența obiectivă a unor constructe ideatice conexe, pe care le asumăm în momentul receptării*. Tot aici să relevăm și rolul titlului în posibilitatea accederii la sensurile operei, căci titlul, uneori, spune mult despre operă, ajungând câteodată să spună totul.

Vom numi *meta-artă* cummulul retoric ce însoțește orice operă de artă. Meta-artisticul ar însuma acele comentarii asupra artei ce nu au depășit un anumit prag de științificitate și care încearcă fie s-o prelungească în „imitații” para-artistice, fie s-o întemeieze ori s-o justifice din perspectiva unor instanțe culturale, sociale sau ideologice.

*Meta-arta* poate fi reperată chiar și în orizontul artistic tradițional. *Gioconda* lui Leonardo este tabloul cunoscut *plus ceea ce se știe sau s-a scris despre renumita capodoperă*. În orice proces de receptare, este valorizat nu numai obiectul, ci și *coordonatele axiologice care l-au etalat în timp* și ne parvin ca o „anexă” a operei propriu-zise. Încât, ne revine permanent sarcina restabilirii „ontologiei” operei, prin relaționarea ei la un standard „transcendent”, ca premisă a înțelegerii și asimilării a ceea ce arta propune și de care noi nu încetăm să dispunem.

*d. Socializare și democratizare.* Ampla dezvoltare a științei și tehnicii a determinat o creștere a gradului de socializare a artei. Transformarea artizanatului în producție la scară industrială a condus la standardizarea formelor și funcțiilor. Totodată, se resemnifică raportul frumusețe-utilitate. Apariția și răspândirea design-ului industrial (în speță, realizările grupului *De Stijl* sau ale școlii de la Bauhaus), ca fenomen specific al civilizației contemporane, pare să infirme cunoscuta aspirație kantiană spre frumosul dezinteresat. De asemenea, trebuie redefinit, în noul context, statutul artistului și al artei. Creatorul este instalat ca membru egal în „echipa de producție”, alături de inginer, omul de afaceri sau cercetătorul științific.

Multe concepții încetățenite se dovedesc a fi caduce. Ideea „purității” și autonomiei manifestărilor spirituale, născută în Renaștere, pălește sub povara sincretismului modern. În virtutea propriei sale dinamici interne, arta poate deveni „reală”, se poate converti într-o forță, în măsura în care este desublimată. Ea nu mai este obiect de muzeu, ci a invadat lumea. De altfel, muzeul, o creație a civilizației Europei moderne, este obiectul unor critici, în parte întemeiate, întrucât separă operele de contextul normal, care le-a cauzat, și creează un mediu artificial, perturbator pentru receptare (să ne imaginăm cum am ieși dintr-un mare muzeu după ce ne-am „delectat” cu câteva sute de tablouri). Totodată, mitul unicatului în artă este spulberat. Artistul, asemenea inginerului, devine „proiectantul” unor obiecte estetice de serie mare. Ca și bunurile de consum, acestea se supun unui ritm înalt de perimare. Tranziența, ca fapt implacabil, nu poate fi ignorată nici în artă. *Happening*-ul, modularismul, arta cinetică creează maximum de variabilitate și maximum de tranziție, întruchipând tendințe subiective ale vremurilor noastre. Ca urmare a lărgirii bazei materiale și a tehnicilor de punere în formă, asistăm la o diversificare a genurilor și stilurilor de artă. Acest aspect dilată hotarele receptării estetice, permițând să fie descoperite valori artistice specifice în produsele unicat și în cele de masă, executate artizanal sau cu ajutorul mașinilor.

Simultan cu acest proces, asistăm la o democratizare a artei, datorată înmulțirii canalelor de transmisie și de receptare a creațiilor artistice. Imixtiunea puternică a mass-mediei implică resemnificarea procesului de receptare, căci orice tehnică de comunicare poate modifica mesajul în funcție de condițiile transmisiei. Trebuie cunoscut „mecanismul semnelor” la care se recurge pentru a înțelege originea și legile de penetrare a imaginilor, devenite adevărate „scheme transcendente”, care ne îngăduie să înțelegem noi aspecte ale lumii, redescoperind-o prin intermediul acestora.

Creațiile „muzeului imaginar” sunt, înainte de toate, „lucruri despre care se vorbește”, statuate în societate ca „monștri sacri” ce ne urmăresc. Arta este dominată, uneori, sufocată de circuitele de creație, de cumpărare și vânzare, adevărate „garanții” instituite de la umaniștii renașcențiști încoace. „Opera – observa A. Moles – este atât de mare pe cât de mare este publicul ei”. Perfecționarea neconținută a tehnicii reproducerii are ca finalitate formarea și educarea sensibilității artistice. Reproducerea „ne învață să vedem pe măsură ce ni se dă de văzut” (M. Dufrenne).

Democratizarea culturală atrage după sine atât consecințe benefice, cât și negative. Dintre primele consecințe să amintim câteva: posibilitatea actorului social de a-și defini identitatea, de a se elibera de constrângerile multiple și de a parveni la o autonomie optimă, facilitarea integrării individului într-o rețea informațională globală, deschiderea apetitului pentru practica estetică și sporirea sensibilității. Dintre situațiile problematice, să consemnăm predispunerea la izolare prin disponibilizarea culturii în spațiile private. Nu poate fi uitat nici faptul că industria culturală poate să degenereze în instanță pentru cultivarea artificială a nevoilor, a dorințelor, prin supradimensionarea imaginarii. După G. Lipovetsky, trăim în plină revoluție individualistă, în care *raporturile de seducție* reglează consumația, organizațiile, informația, educația, moravurile (1983, p. 7).



Înainte de a fi înzestrate cu anumite funcții, obiectele sunt semne arbitrare ce conferă utilizatorilor anumite ranguri sau statute poziționale.

Logica manipulării prin simboluri culturale poate atinge, uneori, zone mult mai sensibile. Ea are ca țintă smulgerea individului din contextul modelator al valorilor de grup (atunci când acestea nu corespund cu cele ale centrului), pentru a-l racorda la valorile controlate. Niciodată puterii nu-i convine disiparea forței sale prin atomizări preferențiale sau acționale. Ea vrea să unifice, să polarizeze, eventual, să controleze capitalul simbolic existent la un moment dat. Dirijarea valorilor prin mass-media nu se mai manifestă prin influențe asupra obiectului simbolic sau asupra conținutului acestuia, ci asupra *transmisibilității* lui, care este noua formă a „ontologiei” obiectului cultural. Nu se mai acționează asupra mesajului (e ceva vizibil, brutal), ci asupra felului cum este transmis. Strategiile de transmisie pot eluda, accentua, compromite secvențe ale mesajului sau mesajul întreg. La limită, se poate ajunge ca, prin mijloace și strategii subtile, același conținut să îngăduie interpretări diferite sau chiar contrastante. Este prezent aici un fenomen pe care Umberto Eco îl descrie în felul următor: „în loc de a modifica mesajele sau de a controla sursele de emisie, se poate altera procesul comunicării acționând asupra circumstanțelor receptării mesajului” (1972, p. 409). Unii teoreticieni au ajuns să stabilească chiar o *patologie* a sistemului de comunicare, dar nu este cazul să insistăm aici.

#### *Dileme noi, soluții noi*

a. *Flexibilitate și coparticipare*. Formarea unei flexibilități receptive reprezintă un prim deziderat în perceperea operei de artă. Comportamentul stereotip, de așteptare a mesajului prefixat de artist, trebuie înlocuit cu unul flexibil, de participare la generarea mesajului pe baza elementelor disponibile, aflate în operă. De aceea, trebuie formată și dezvoltată mobilitatea perceptivă de a asculta, a privi și a citi formele artistice complexe. Aceasta presupune asimilarea unitară a conținutului și a formei artistice sau convertirea formei în conținut, atunci când latura formală prevalează în opera de artă. De asemenea, se cere a fi formată capacitatea receptorului de a discrimina formele, de a repera acele niveluri formale pasibile de semnificație. Educația atenției pentru sesizarea unităților minime cu relevanță estetică reprezintă un demers complicat, ce reclamă exercițiul activ, aplicația directă, apelându-se la explicații și discuții pe marginea unor opere de artă concrete. Înzestrarea publicului cu anumite cunoștințe privitoare la formulele și strategiile expresive, utilizate în secolul nostru de artiști, ar putea constitui o premisă în deslușirea și înțelegerea adecvată a creațiilor artistice.

Majoritatea produselor artistice moderne se constituie în resorturi ale imaginației noastre creatoare. De altfel, cercetările experimentale de psihologia artei relevă că decodificarea mesajului artistic este mai amplă, mai eficientă la persoanele imaginative. Chiar dacă în fazele incipiente de receptare, imaginația poate perturba mesajul sugerat de artist, este bine ca aceasta să fie stimulată, pentru ca, pe parcurs, odată cu înmulțirea și diversificarea contactelor cu opera, să se adecveze, să se autoregleze în consens cu câmpul de posibilități dictat de structura materială și ideatică a lucrării de artă.

Trebuie spulberată frica neadecvării imaginii receptorului cu imaginea artistică intenționată de artist. Cei mai mulți dintre receptorii artei moderne afișează incompetența de a găsi „mesajul” unic, adevărat, complet. Educația publicului în perspectiva diversității și deschiderii semantice, prin cultivarea capacității reintegrative și re-creative, poate spulbera vechile obsesii hermeneutice, reductive și paralizante, încă persistente.

Se prea poate ca nu toți receptorii să fie capabili de reinventare și reinterpretare, iar când aceste procese sunt prezente, să nu fie dintre cele mai potrivite. Dar, părăsirea statutului de contemplator pasiv este o cerință dictată nu numai de prezența formelor simbolice stimulatoare, ci și de necesitatea inserției noastre într-o lume supusă înnoirilor și schimbărilor.

b. *Reflexivitate și explorare*. Modurile inedite de semnificare îndeamnă receptorul la un plus de vigilență și reflexie în descifrarea sensurilor operei de artă. Înscrierea unei părți din producția artistică actuală pe traiectul autoreferinței presupune formarea aptitudinilor pentru sesizarea nivelurilor supraetajate și de înțelegere a funcționalității acestora. În spațiul de joc al diferitelor niveluri ale operei, pot fi „citite” – dacă receptorul este avizat – semnificații „ascunse”, care se pot adăuga la cele deja existente. De asemenea, trebuie formate capacitățile de sesizare a relațiilor sintactice căci, de multe ori, acestea sunt încărcate cu sensuri și semnificații estetice. Sunt cazuri când semnificația rezultă ca urmare a erijării sintacticii (relațiile între constructele semnice) în semantică. Să ne gândim – de pildă – la acele strategii prin care o anumită gramatică narativă sau sintactică a culorilor creează sensuri care prevalează asupra a ceea ce se spune explicit. Atențatul sintactic – des întâlnit și el – semnifică sau se convertește el însuși în tactică suplimentară pentru cumulumul semantic de bază, dacă, eventual, acesta există.

Încât, educarea spiritului explorator, în sensul căutării și surprinderii celor mai intime articulații ale operei de artă, se cere a fi realizată nu numai pentru viitorul specialist, dar și pentru receptorul comun. Educatorul trebuie să deprindă o „pedagogie a semnelor”, care va facilita sondarea nivelului informației estetice, plasată în contextul combinatoriu și sintactic al operei. De altfel, fructificarea achizițiilor de semiotică de către pedagogi se cere a fi încurajată. Opera de artă poate fi comparată cu o structură de semne, de constructe, de entități artificiale (ce stau în locul unor realități, trimit la acestea sau se autoreprezintă). Pe acest traiect interpretativ s-ar putea spulbera netemeinicia valorizării artei nu mai pe baza *mimesis*-ului, a copierii unui fragment din realitate.

c. *Preinformare și integrare*. Educația estetică presupune nu numai formarea unor aptitudini și deprinderi de sesizare sau apreciere a frumosului artistic, dar și însușirea unor cunoștințe specifice de istorie și teoria artei. Etapa cultural-informativă vizează dobândirea unui cumul informativ de integrare și relaționare a obiectelor estetice.

Fără o informare corespunzătoare nu se poate crea cadrul favorabil pentru înțelegerea – dacă nu și pentru acceptarea – celei mai mari părți din arta contemporană. Artă „vorbește” doar celui care este pregătit să o asculte. Ea poate emoționa în măsura în care receptorul este instruit, pregătit pentru a întâmpina opera, care își începe adevărata viață în sufletul și mintea publicului.



Ce și cât trebuie să știm despre opera modernă? A fixa *a priori* cadrele minime sau maxime de cunoaștere este un demers dificil și periculos. Pot exista produse estetice care nu pretind informații deosebite pentru buna lor receptare (de pildă, artele cu un caracter preponderent decorativ). Dar sunt și opere, aparent accesibile, care impun racordarea la cunoștințe prealabile.

Simplul contact cu opera modernă nu garantează înțelegerea și asimilarea ei. Consumatorul de artă i se cer astăzi asemenea cunoștințe de estetică și teorie a artei, încât arta cu greu mai poate fi gustată de o masă cât mai mare de receptori. De aceea, se cere din partea educatorilor o atentă dimensionare a câmpului epistemic, care va pregăti terenul întâlnirii cu opera. Referindu-se la cultura estetică școlară, George Văideanu arată că aceasta ființează ca o „sinteză, un extras esențial și nu (ca, n.n.) un rezumat nesemnificativ sau un fragment din totalitatea culturii obiective” (1967, p. 162). Conținutul culturii estetice școlare trebuie să răspundă – după autorul amintit – următorului sistem de condiții: să aibă un caracter selectiv, să fie esențial, să fie cuprinzător și unitar, să aibă o dimensiune teoretico-aplicativă, să fie stimulativ și organizat pedagogic.

Receptorul trebuie să fie pus în temă în legătură cu evoluția școlilor și curentelor artistice precum și cu dialectica lor internă. Orizontul lui de așteptare se cere a fi format (și prin informare) în așa fel încât să nu ceară de la operă mai mult decât ea și-a propus sau poate da. Plecând de la premisa că arta este un tot organic, că între diferitele genuri și forme de artă se stabilesc multiple relații și comunicații, că, uneori, aceleași conținuturi și motive se regăsesc în arte diferite, șansa autenticei receptări sporește atunci când publicul dispune de o cultură integrală, de informații ce se subsumează unei epistemologii generale, din perspectiva căreia arta va fi descifrată. Opera este raportată la întregul câmp cultural. În momentul receptării unei opere singulare, se actualizează și altele, care o preced sau cu care coexistă. Opera dispune de contextul operelor anterioare și constituie, totodată, un context pentru cele ce îi vor urma. În mod analog se asociază și informațiile despre operele de artă. Se ajunge, astfel, la o *integralitate și completitudine* receptivă, prin împletirea pre-informațiilor cu actele de lectură sau contemplare, într-o rețea în care elementele cognitive sunt sedimentate cumulativ, selectiv și se dovedesc a fi benefice nu numai pentru anumite opere sau arte, ci pentru toate. Dialogul „intertextual”, reclamat de poeticile artistice actuale și conștientizat de practicile contemporane, poate inspira noi strategii în înfăptuirea educației estetice integrale.

*d. Selectivitate și discernământ.* În măsura în care noile descoperiri și experimente artistice se succed într-un ritm alert, se constată o contradicție între capacitatea de asimilare a publicului și noile modalități de exprimare a sensibilității artistice. Numai că acest decalaj poate fi atenuat sau anihilat printr-o pregătire a publicului în spiritul schimbării, al succesiunii modelelor sau schemelor artistice. Aceasta presupune formarea capacităților de selecție și valorizare independente, printr-un susținut efort de auto-informare și auto-modelare. Într-o lume în plină viteză, nu este nici timp, nu sunt nici condiții pentru statuarea operativă a unor instanțe de valorizare, care să vizeze educarea în permanență a publicului. În acest caz, cel mai sigur și mai eficient mod de pregătire îl constituie *auto-educația estetică*.

Gustul artistic este o chestiune nu numai de formare, ci și de autoformare. Și aceasta, chiar cu riscul înscrierii gustului, în fază incipientă, în limitele echivocului.

Cât privește produsele para-artistice (vestimentație, design-ul obiectual sau ambiental, experimentări estetice de ultimă oră etc.), și acestea pot juca un anumit rol, mai ales pentru unele categorii de vârstă, până la sedimentarea criteriilor valorice, iar, mai târziu, prin jocul diferențelor și al contrastelor, întreținut cu creația propriu-zis artistică.

Să mai remarcăm că democratizarea artei, datorată multiplicării canalelor de transmisie, reclamă creșterea spiritului de discernământ al publicului în a decela și valida valoric formele artistice ce îi parvin. Stimularea *capacităților evaluative* ale receptorilor, prin exerciții abile, va converti poziția publicului din aceea de simplu observator în aceea de critic responsabil, ideal prin care se va da consistență autenticei libertăți și în plan spiritual.

## Note bibliografice

- Allison, Brian, *Éducation artistique et créativité*, in „Bulletin du Bureau International d'Éducation”, 61<sup>e</sup>, No 244/5, 3<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> trimestres.
- Barthes, Roland, 1980, *Critică și adevăr*, in *Pentru o teorie a textului*, Ed. Meridiane, București.
- Berger, René, 1976, *Artă și comunicare*, Ed. Meridiane, București.
- Boss, Gilbert, 1975, *Art et société*, Éd. Grand Midi, Paris.
- Corti, Maria, 1981, *Principiile comunicării literare*, Ed. Univers, București.
- Dufrenne, Mikel, 1981, *Esthétique et philosophie*, Tome 3, Éd. Klincksieck, Paris.
- Dufrenne, Mikel, 1986, *Arta*, articol inclus în *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Ed. Politică, București.
- Eco, Umberto, 1972, *La structure absente*, Mercure de France, Paris.
- Eco, Umberto, 1982, *Tratat de semiotică generală*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
- Fivaz, Roland, 1989, *L'ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétique dans les arts et dans les sciences*, Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.
- Fourquin, Jean-Claude, 1973, *Pourquoi l'éducation esthétique?*, in Louis Porcher (coord.), *L'éducation esthétique*, Armand Collin, Paris.
- Gombrich, E.H., 1973, *Artă și iluzie*, Ed. Meridiane, București.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, sixième édition, Paris.
- Lipovetsky, Gilles, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris.
- Moles, Abraham, 1980, *Psihologia Kitsch-ului*, Ed. Meridiane, București.
- Morpungo – Tagliabue, G., 1976, *Estetica contemporană*, vol. I, Ed. Meridiane, București.
- Pareyson, L., 1977, *Estetica. Teoria formativității*, Ed. Univers, București.
- Philippe, Marie-Dominique, 1991, *Philosophie de l'art*, Tome I, Éd. Universitaires, Paris.
- Polin, Raymond, 1977, *La création des valeurs*, Librairie Philosophique, Paris.
- Racle, Gabriel, 1983, *La pédagogie interactive*, Retz, Paris.
- Sheppard, Anne, 1987, *Aesthetics. An introduction to the philosophy of art*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Văideanu, George, 1967, *Cultura estetică școlară*, E.D.P., București.
- Vianu, Tudor, 1968, *Estetica*, Editura pentru literatură, București.
- Weber, Jean-Paul, 1972, *La psychologie de l'art*, PUF, Paris.
- Wojnar, Irena, 1963, *Esthétique et pédagogie*, PUF, Paris.



## EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

### 1. Credință și educație

Percepția religioasă a lumii poziționează prin ea însăși omul și umanitatea pe traiectul rectitudinii morale. Credința slujește, așadar, moralizării autentice a omului. „Credinciosul – consideră Laszek Kolakowski – nu primește învățătura religioasă sub formă de povestiri mitice sau enunțuri teoretice, de la care plecând, el va trece spre concluzii morale. *Conținutul moral este dat direct în actul însuși de a percepe și de a înțelege, căci acest act se combină cu un angajament moral*” (subl. n.) (1985, p. 220). Omul nu izbândește numai prin inteligență și raționalitate. Sunt situații în care aceste acte, profesate unilateral, conduc mai degrabă la pierzanie, la dezagregare existențială.

Dacă este adevărat că credința acționează în chip benefic în calitate de mecanism homeopatic, care îi ajută pe oameni la trecerea unor probe ale vieții, atunci pretenția *adevărului* unei credințe, în sens logic, nu se mai justifică. Chiar și o iluzie (ceea ce nu este cazul credinței în Dumnezeu), dacă se dovedește a fi utilă și imprimă o anumită semnificație realului, nu mai rămâne o simplă iluzie. De altfel, chiar adevărul logic este definit de lumea noastră și în termeni de utilitate, credibilitate și eficiență pragmatică (ceva există în măsura în care eu *cred* că există acel ceva). Constituie o naivitate să expulzăm religia pentru că nu parvine la o explicație științifică a realului, din cauza „iraționalității” sale. Se știe că unii analiști recunosc existența unei raționalități *sui-generis* chiar și în producțiile mitice, mistice sau metafizice. În gândirea filosofică românească, Nae Ionescu – de pildă – asimilează gândirea de tip religios unei cunoașteri imediate (1991). Nu vom intra, însă, în prea multe subtilități analitice. Chiar dacă religia s-ar reduce numai la *credință*, nu trebuie minimalizat rolul educativ al acesteia. Educația – consideră René Hubert (1965, p. 454) – nu poate fi nici exclusiv rațională, nici exclusiv confesională. „Are loc o confuzie a planurilor, în particular o confuzie între obiectivitate și spiritualitate, care nu poate decât să compromită accesul conștiinței la un echilibru normal.” Instrucția, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă nu s-ar avea în vedere integralitatea dintre materie și spirit. „Sarcina educației concepută în sens spiritual – scrie Rudolf Steiner (1966, p. 20) – este de a duce cuplul Suflet-Spirit spre o armonie cu un altul, Viață-Corp.” Iar dictonul „crede și nu cerceta” (pus pe seama religiei în mod nejustificat, căci această invitație nu o găsim în Biblie) nu trebuie interpretat ca o pledoarie pentru inactivitate în planul observării și investigației științifice, ci, mai degrabă, ca un îndemn la întemeierea unui ideal personal, coerent și imperturbabil: crede și nu cerceta temeiul credinței tale, nu te îndoi de ea, fii perseverent și mergi mai departe.

Alături de valențele morale ale religiei, merită să subliniem și capacitățile ei în formarea unei imagini globale, holiste asupra existenței, căci „o atitudine religioasă cu privire la existență nu este nimic altceva decât un ansamblu de judecăți sistematice asupra semnificației acesteia” (Kolakowski, 1985, p. 451). Puțin contează dacă religia reprezintă o imagine reală, în sensul îngust pe care îl comportă acest concept. În fond, care filosofie reușește așa ceva? Și, în definitiv, la ce ne-ar ajuta acest lucru? Ce este, în fond, realitatea? Și de care „realitate” are omul nevoie? Una impersonală, neutră, seacă ori una subiectivizată, conținută, plătită, trăită? Cât privește caracterul pretins superfluu al unei credințe pentru viața intimă a copilului, putem spune că aceasta nu constituie o imixtiune care ar leza plenitudinea ființei umane, ci, dimpotrivă, ea reprezintă o conduită și o cerință firească, întrucât „rețeaua religioasă... corespunde propriilor sale inclinații naturale” și „nu există copil care va crede în ceva, mai înainte de a se încrede în cineva” (Robinson, 1963, p. 280). Orice pedagogie se ciocnește de această problemă: dacă un copil poate și trebuie să accedă la credința religioasă. După unii, această posibilitate este dată de însăși grația divină. „Credința, în ceea ce are matur, constă în acceptarea ofertei divine: a accede la inaccesibil, a vedea ceea ce este invizibil, a participa la gloria și la atotputernicia lui Dumnezeu” (Voeltzel, 1960, p. 10). De altfel, trebuința religioasă constituie o căutare care se împlinește la fiecare etapă de vârstă, în funcție de particularitățile specifice, după cum vom cerceta într-un paragraf special.

În acest context, devine poate mai necesar acel principiu – cu conotații didactice – propus de Augustin: „dacă nu veți crede, nu veți înțelege”; credem ceea ce înțelegem, dar nu tot ce credem trebuie să și înțelegem; chiar dacă noi credem ceea ce înțelegem, tot nu suntem capabili de a înțelege ceea ce mai întâi nu a fost crezut. Credința este o treaptă necesară pe drumul cunoașterii și autocunoașterii. Prin religie, copilul nu numai că este pus în relație cu zonele perfecțiunii transcendente, dar – totodată – la nivelul persoanei, se creează o predispoziție de inserție a eului într-o regiune de valori profunde, unde viața se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică. De aici decurg și o serie de consecințe practice ale credinței religioase: ea tonifică motivațiile, îmbie la acțiune temeinică și facilitează rezolvarea unor sarcini dificile. Fortificarea interiorității se sprijină pe credință.

De altfel, între credință și educație relațiile sunt de un tip special. Se știe că educația tinde să spiritualizeze mai profund ceea ce natura sau grația divină a pus în om și să-l înobileze cu noi valori. Or, spiritul este o construcție, o consecință a credinței, inclusiv religioase. Viitorul unui om sau al unei comunități se clădește plecând de la supoziția dezirabilității și credinței că acel viitor este cel ce merită a fi conturat, câștigat, atins. Succesul unui act educativ este dat și de insistența cu care educatorul își imaginează contururile personalității viitoare și meditează adânc la toate detaliile acestui profil, fără nimic în plus sau în minus, profil ce poate căpăta valoare operațională fiind luat drept ghid și model corector, atât pentru traseul ce-l are de parcurs, cât și pentru scopul ce-l are de atins.

Elevul are nevoie de credință – dar nu prin minciună, frică, inoculare – că ceea ce face este bun, corect, dezirabil. Trebuie să se încreadă în omul de lângă el. Trebuie să consimtă că modelul ce-l are în față – dascălul – este unul ce merită a fi urmat.



Educația are o nevoie stringentă de credință, aceasta trebuind să fie catalizatorul inițial al oricărei acțiuni pedagogice. Credința în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ținta ce-o vrei atinsă, nu numai că orientează și luminează calea pe care mergi, dar îți dă acea siguranță, certitudine, rectitudine și fermitate de care tu, ca profesor, ai atâta nevoie. *Căci, dacă pleci la drum fără credința atingerii unei ținte, șansele de a o îmbrățișa sunt minime; te pierzi în meandrele drumului, te rătăcești în detaliile lui topografice, fără credința – și revelația – luminozității capătului.*

Credința neinformată poate aluneca ușor în credulitate și supunere oarbă față de orice sursă ce-și arogă demnități ce nu țin de spiritul ei. Nu este bine să credem în orice instanță care are obiectivul ascuns de a ne subjugă. E nevoie de o anumită circumspecție, de o anumită interogativitate. Credința este prefațată de o minimă punere în chestiune. Dar, după ce treci pragul problematizării, te poți lăsa purtat de voia ei. Stabilizarea într-un crez este corolarul unei munci cu tine însuși, cu ideile tale, cu ideile altora. Fără acest exercițiu purgatoriu de instalare, credința ta nu este decât un mod provizoriu de a exista, o stare tranzientă către incertitudine. O incertitudine poate naște o certitudine dacă este bine cultivată și profesată. Trebuie să știm când să ne îndoim și când să ne oprim din îndoială.

Necredința discretă, temporară, care merge spre căutarea unui temei este benefică și merită chiar toată lauda. Suntem de acord cu observația lui Soloviev după care necredința onestă, care vrea să se convingă în mod definitiv, nu trebuie condamnată din punct de vedere moral și religios. Se știe că Iisus nu l-a condamnat pe necredinciosul Toma, ci l-a convins în maniera în care acesta i-o ceruse. „În epoci în care domină necredința, scrie marele filosof creștin, e important de făcut distincția cu *ce fel* de necredință avem de-a face. Este ea o necredință materială, grosolană, una animalică... este ea o necredință perfidă care manipulează conștient diferite semi-adevăruri din teamă dușmănoasă de adevărul deplin... Sau, în fine, avem de-a face cu o necredință pur omenească, onestă, care înseamnă de fapt să se convingă de adevăr într-un mod deplin și definitiv” (1994, p. 217). Drumurile spre adevăr pot fi uneori încurcate, hățișurile căii te pot pune în dificultate. Dar câtă bucurie te așteaptă, atunci când acesta se deschide în fața ta, după zbciumul unei înverșunate cercetări și sperate găsiri!

## 2. Nevoia de transcendență a ființei umane

Omul are o existență multidimensională, raportându-se la realitate nu numai prin raționalitate sau intenționalitate pragmatică, ci și prin simțire și prin trăire contemplativă. Religia îi oferă omului această șansă de a se proiecta într-un orizont de valabilitate ce transcende orice dat factual. Experiența religioasă este conștientă și substanțială ființei umane. Un loc, un obiect, un act primesc semnificații prin relaționarea lor la niște repere care le transcend. Însăși existența umană se umple de sens numai într-un sistem de referință supradimensionat, prin implicarea unui „altceva”, a unui „dincolo”. „A trăi ca ființă umană – spune Mircea Eliade – este în sine un act religios, deoarece alimentația, viața sexuală și munca au o valoare sacramentală” (1990, p. 131). Este greu de închipuit că spiritul uman ar putea

funcționa fără convingerea existenței unui real ori a unui *mult mai real* de natură ireductibilă la lume. „Conștiința unei lumi reale și semnificative – scrie același istoric al religiilor – este intim legată de descoperirea sacralului” (1990, p. 131). Religia imprimă sens și direcție existenței. „Experiența religioasă constituie acea mișcare religioasă involuntară, care situează omul în fața misterului totalității în care este înglobat, îl interpelează și îl duce la chestiunea sensului existenței sale” (Vergote, 1964, p. 36). Religia conferă relief și pregnanță tuturor întreprinderilor umane.

Experiența sacralului ține de natura umană. Prin ea ne putem raporta la o entitate transcendentă. Experiența ca atare poate fi explicată prin mai multe chei. Rudolf Otto, în binecunoscuta lucrare intitulată *Sacralul* și publicată în 1917, vine cu un punct de vedere oarecum deconcertant. El explică funcționalitatea sacralului prin implicarea iraționalității din om și nu prin latura luminoasă, respectiv tendința omului de ridicare la altitudinea idealității metafizice. Sacralul atrage sentimentul spaimei, al groazei, al micimii și al nimicniciei; în fața acestuia, omul trebuie să se piardă, să se retragă, să-și conștientizeze propria nulitate; el provoacă acel *mysterium tremendus*, prin prea evidentă disproporție dintre atributele divinității și posibilitățile umane. Sacralul, după analistul invocat, „cuprinde un element de o calitate cu totul specială, care îl face să se sustragă față de tot ceea ce noi numim rațional, este complet inaccesibil înțelegerii conceptuale și, ca atare, constituie o sfârșire, ceva inefabil” (Otto, 1969, p. 19).

Mult mai plauzibil pare a fi punctul de vedere al lui Mircea Eliade, care pune pe seama sacralului funcția de inserție profundă a omului în *mundan*, în cunoașterea și interpretarea realului. Prin intermediul sacralului, realul se dezvăluie, lumea capătă un sens. Sacralul „deschide comunicarea între nivele cosmice (Pământul și Cerul) și face posibilă trecerea, de ordin ontologic, de la un mod de a fi la altul. Tocmai o asemenea ruptură în eterogenitatea spațiului profan creează «Centrul» prin care se poate comunica cu «transcendentul»; prin urmare, Centrul fundează «Lumea», făcând posibilă o *orientatio*. Manifestarea sacralului în spațiu are, în consecință, o valență cosmologică: orice ierofanie spațială sau consacrare a unui spațiu echivalează cu o «cosmogonie». O primă concluzie ar fi următoarea: *Lumea se lasă descoperită ca lume, deci Cosmos, în măsura în care se dezvăluie ca lume sacră*” (Eliade, 1992, p. 61). Așadar, sacralul este o trambulină spre înțelegerea și mișcarea noastră satisfăcătoare în această lume. El se constituie ca o modalitate optimă de lectură a spațiului profan.

O religie se caracterizează prin administrarea sacralului. Sacralul este legat de unele lucruri (obiecte de cult), ființe (preotul, oficiantul), spații (templul, biserica), momente (duminica, ziua de Paște, Crăciunul etc.). Aceasta nu este o calitate intrinsecă, ci una dobândită, oferită prin grația divină. Un lucru sau eveniment sacralizat va stârni sentimente de venerație și respect. Prescripțiile de gestionare a acestora sunt foarte stricte. Nu poți uza de sacralitate după pofa inimii. „Sacralul reprezintă, înainte de toate, o energie periculoasă, incomprehensibilă, cu greu maniabilă, eminamente eficace. Pentru cel care vrea să se folosească de ea, problema constă în a o capta și a o utiliza în interesele cele mai bune, prin protejarea de riscurile inerente ale folosirii unei forțe atât de dificil de îmblânzit” (Cailliois, 1950, p. 21).



De sacru „ne apropiem fără însă a muri” (p. 19). Sacrul se disociază de ceea ce este profan. Chiar și la oamenii cei mai primitivi, cele două domenii rămân iremediabil diferite: ceea ce este sacru pentru un clan, este profan pentru un altul; ceea ce este profan în timpul normal, devine sacru în sărbătoarea rituală. Religia „rezultă din această specializare primă. Ea este instituția care ocolește sacrul de atingerile umane, dar care și protejează omul de loviturile sacralului” (Reboul, 1992, p. 226). Există o violență a sacrilegiului și a sacralului prost profanat, dar și o violență sănătoasă a administrării cumpătate a divinității. Religia instituționalizată vine să reglementeze aceste raporturi și schimburi pe care noi ni le putem îngădui față de divinitate. Lumea sacralului se opune lumii profane precum energiile se opun substanțelor. Dacă *lucrul* posedă prin definiție o natură fixă, *forța*, dimpotrivă, poate să aducă binele sau răul, în funcție de circumstanțele în care se realizează legătura dintre cele două orizonturi.

Necesitatea interiorizării unor valori sacre, ca o cale de perfecționare a comportamentului uman spre un orizont moral, este foarte bine surprinsă de Kant: „Binele constă la început în sfințenia maximelor care-l fac să îndeplinească datoria; și dacă omul care primește în maxima lui puritatea de care vorbim nu e încă, din această pricină, sfânt el însuși (căci e mare distanța de la maximă la faptă), mulțumită ei e totuși pe cale de a se apropia de sfințenie” (1992, p. 94). Perfecționarea omului nu se face nici instantaneu, nici definitiv. Ea este asigurată printr-o proiecție infinită a omului în spațiul perfecțiunii. Morala creștină, de pildă, este „morală exaltării, morală dragostei și a dorinței infinite. Ea vrea să fim perfecți precum Dumnezeu perfect este. Ea poruncește spiritului să se dezlipească de materie, după cum fluturile zboară din crisalida sa: căci natura umană finită nu poate să conțină spiritul infinit” (Boutroux, pp. 83-84). Coabitarea cu divinitatea presupune o permanentă conversiune. Începutul iluminării și al conversiunii poate fi spontan, inundând dintr-o dată ființa, ca în cazul lui Saul, viitorul mare apostol Pavel. Violenta acestei iluminări este proporțională cu rezistența adversității.

Structurile spațio-temporale, ca și ritmurile cosmice integrative, își pun pechea chiar și asupra individului autodeclarat nereligios. Atâta timp cât vor dăinui noaptea și ziua, iarna și vara, precum și regularitățile umane adiacente acestor ritmuri, viața omului va fi învăluită în faldurile sacralității. Chiar și crizele omului modern sunt de natură religioasă, în măsura în care acestea acuză absența unui sens, știut fiind faptul că religia, în esență, îl propulsează pe om în vecinătatea unui sens și a unei împliniri fecunde.

Transcendentul conferă valoare și semnificație imanentului. Într-o lume lipsită de orizonturile transcendente, totul se poate întâmpla. Idealul libertății autodeterminate alimentează tendințele antropocentriste în această lume marcată de secularizare. Cufundarea totală în real, în evenimentialul comun, provoacă o mare neliniște care dezorientează. Toate bucuriile lumesti se ofilesc sau își declină limitările, suficiențele. „Mai devreme sau mai târziu, gândirea, arta, viața socială se opresc la o limită dincolo de care trebuie să alegi: sau te instalezi în infinitul propriei imanente, îmbătându-te cu deșertăciunea acesteia, sau te eliberezi de sufocantele ei limitări, oglindind transcendența în apele ei limpezi. Dumnezeu nu a vrut ca Împărăția Lui să nu fie accesibilă decât dacă treci prin haosul acestei

lumi; transcendența nu este un corp străin transplantat în trupul lumii, ci revelația profunzimii ascunse a lumii însăși” (Evdokimov, 1992, p. 135). Unii vorbesc despre caracterul totalitar al creștinismului „nu pentru că el impune fidelilor să o doctrină uniformă asupra tuturor subiectelor posibile. Totalitarismul creștin este de altă natură: există o credință comună și nu un răspuns comun la toate întrebările” (Montcheuil, 1959, p. 159). Transcendența de inspirație creștină este un liant, o călăuză a sensurilor și comprehensiunii umane. Atitudinea religioasă permite omului să atingă plenitudinea umanității. Omul, de unul singur, nu se va înțelege și nu va înțelege lumea lui dacă nu va ralia pe Dumnezeu la toate existențele. „Omul religios este omul prin excelență și între toate caracteristicile lui, cea religioasă le comandă pe toate celelalte, discriminându-le și determinându-le” (Meylan, 1939, p. 257).

Ieșirea dintr-un cerc existențial malefic, cel al absolutei autodeterminări, poate fi garantată prin raportarea la Ființa Supremă. Tot ce există se justifică numai în raport cu absolutul. Acesta constituie originea existențială a omului. De aici și dimensiunea institutiv-acțională a religiei. Mircea Eliade atașează fiecărei religii o ontologie adiacentă. Religia nu numai că vorbește despre o lume, dar instituie o lume. „Ea arată ceea ce este *realmente* și făcând aceasta întemeiază o lume care nu este evanescentă și incomprehensibilă” (1991, p. 124). Omul care rupe orice relație cu transcendentul este un om „fără Dumnezeu”, descentrat axiologic, fără repere, fără orientare valorică.

Plecând de la ipoteza că miturile instituie modele de urmat, Eliade reliefează legătura care se poate face între instrucție, educație, cultură didactică și funcțiile îndeplinite de mituri în societate. „Funcția dominantă a mitului este de a înfățișa modele exemplare ale tuturor riturilor și ale tuturor activităților omenești semnificative: atât alimentația sau căsătoria, cât și munca, educația sau înțelepciunea” (1978, p. 8). Experiența inițiativă, ce se consumă atât în actul sacru, cât și în cel educativ, are ca obiectiv „transformarea unei existențe în paradigmă și a unui personaj istoric în arhetip” (1991, p. 134). Din acest punct de vedere, cultura europeană dispune de un întreg șir de modele și se constituie ea însăși într-un model cu valoare paradigmatică, inclusiv în plan educațional.

Vocația educativă a religiei se mai manifestă și pe alt plan. Corpusul ei ideatic se actualizează în ritual, iar acesta trezește și menține sentimentul participării. Repetarea gesturilor paradigmatică, în contextul liturgic, formează și cimentează unitatea grupului social, imprimându-i o anumită identitate confesională, culturală sau națională.

### 3. Resorturi axiologice ale experienței sacralului

Educația omului este autentică atunci când se bazează, dar și fundamentează un sistem axiologic individual, congruent, relativ imperturbabil, incluzând valori fundamentale, constante, care să scape perisabilității și facticității cotidiene. Condiționările cotidiene la care este supus individul, dincolo de realizarea (eventuală) a unui confort efemer, contribuie din plin la eroziunea spiritualității, a simțului critic și a sentimentului responsabilității. Din păcate, societățile noastre utilitare



acordă prea puțină importanță educării individului în spiritul valorilor autentice și pentru structurarea unui fundament spiritual întregii sale desfășurări.

Existența noastră nu se poate reduce la coordonatele strict materiale. Materialitatea poate deveni, uneori, un corsaj și o piedică a plenarei manifestări a spiritualului, a sensului acestuia. Cum scrie Jean Borella, „departe de a corespunde unei victorii asupra vagului și imaginarului și unei cuceriri de real și concret, reducția materialistă a lumii la pura corporalitate este o adevărată «dezincarnare», o adevărată pierdere a sensului realului, un triumf al abstracției și conceptualului. Nu aflăm aici nici un paradox, căci corporalul simplu nu este în el însuși decât o limită, aceea a lui aici-și-acum, este ultimul grad al ființei în afara căreia nu te mai întâmpină decât neantul” (Borella, 1995, p. 198). Existența nu este numai de ordinul concretului, al observabilului, ci și al potențialității și dezirabilității. Există nu numai ceea ce ființează ca atare, ci și ceea ce poate fi, ceea ce vreau eu să fie sau am nevoie.

Raportarea omului la un plan valoric superior, stabil și coerent, cum este cel al valorilor religioase, este necesară și deosebit de fertilă în zilele noastre. „Marcați de o situație atât de complexă, foarte mulți dintre contemporanii noștri au destule greutatea în a discerne valorile permanente; în același timp, ei nu știu cum să le armonizeze cu descoperirile recente. O neliniște îi urmărește și ei se întreabă cu un amestec de speranță și angoasă asupra evoluției actuale a omenirii. Aceasta îi aruncă omului o sfidare; încât, acesta este obligat la un răspuns” (Concile oecumenic Vatican II, 1966, *L'Église dans le monde*, p. 33). Fără relaționarea la o dimensiune profundă a existenței, anume cea conturată de lumea valorilor, însăși activitatea și viața omului își pierde din substanță. Pentru viața umană, lumea valorilor în general este un punct de sprijin în univers, un temei ineluctabil pentru generarea unui surplus de energie spirituală, care ar putea perfecția întreaga existență umană. Investiția în spiritul uman, prin educație, are consecințe inepuizabile. Dacă omul și-ar înnobila mai atent spiritul, atunci și ceea ce ține de existența sa concretă ar fi mai ușor și mai bine realizat. Forța omului nu derivă dintr-o precaritate a exteriorului care trebuie pregătită sau exploatată de spirit; superioritatea sa ține mai mult de o disponibilitate funciară către autonomie, specifică interiorității. Eul veritabil este cucerit atunci când propria noastră viață este condusă către autonomie. „Omul poartă lumea launtric, spiritual, tot așa cum o poartă Creatorul în gândirea și dragostea Sa. Omul își construiește un univers spiritual, o viață interioară; aceasta îl determină, îl definește. Iar în lumea lui interioară, vederea spirituală crește cu fiecare întrebare și răspuns despre ființe și lucruri, cu fiecare înțeles nou dobândit despre lumea lui Dumnezeu, atât de imensă, de inepuizabilă și care i se deschide, i se oferă” (Părintele Galeriu, p. 67). Omul este dedicat finalității, scopurilor, valorilor. Nu el se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalități instituite în spiritul său.

Valorile religioase fortifică interioritatea și-l direcționează pe individ spre cucerirea unei lumi veritabile, întemeiată pe autonomie morală. „Dacă orice etică obligă la ceva dincolo de om – notează Rudolf Eucken –, acest suprauman este baza spirituală cea mai profundă a omului însuși. Odată cu aceasta va dispărea orice posibilitate de a înțelege morala ca un jug opriment sau ca o structurare

stereotipă...” Activitatea noastră ar trebui să fie condiționată de impulsuri ce vin din interior. Dar indivizii sunt integrați în structuri acționale și îndemnați la fapte prin intermediul diverselor sisteme normative. „Fără un scop superior al existenței subiective, lipsește vieții un sprijin solid și orice consistență; ea nu poate, deci, în ciuda unei plenitudini a exteriorului, să scape de vid și de disoluția interioară” (Eucken, 1912, p. 151).

După Louis Lavelle, viața fără religie echivalează cu viața inautentică și existența descentrată axiologic. Nu există valoare care să nu implice, în cele din urmă, un caracter religios. „Religia – consideră filosoful valorilor – este actul care transcende oricărui relativ, ea găsește în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm și care absolutizează și valorizează orice relativ” (1954, p. 492). Valorile religioase sunt valorile prin excelență, deoarece:

- toate valorile autentice aparțin credinței; valorile credinței ne obligă să trecem dincolo de sensibil, printr-un act de consimțământ pur, sensibilul fiind o cale de acces spre transcendent;

- valorile religioase presupun subordonarea față de un principiu care ne depășește, dar care are demnitatea de a regla și valida comportamentele și raționamentele noastre; religia este singura instanță pe care omul o acceptă atunci când este judecat. Religia nu rezidă numai în sentiment, nici numai în gândire. Ea face să „coboare” absolutul valorii în datul concret și în relativ. Ea asigură comunicarea permanentă a transcendentului cu imanentul (1954, p. 499).

La valoarea religioasă se poate accede în intimitate și prin punerea în paranteze a unei părți din sinele participantului la actul sacru. În procesul apropierei de divinitate pot fi întâlnite două atitudini, după cum apreciază Tudor Vianu: una de *înălțare*, de raportare la ceva mai presus de noi, și alta de *adâncire*, de interogare a propriei subiectivități. Valorile religioase fac parte dintr-un grup mai larg, acela al valorilor-scopuri absolute, spirituale, sporitoare pentru individ și omenire. Valorile religioase nu sunt integrabile, nu se structurează pe baza altora, ci sunt integrative, în sensul că înglobează, unifică, constituie într-un tot solidar și coerent toate valorile cuprinse de conștiința omului. „Prin valorile religioase se înalță arcul de boltă care unește valorile cele mai îndepărtate, adună și adăpostește pe cele mai variate. Un individ poate cuprinde mai multe valori, pe cele mai multe dintre ele, dar legătura lor unificatoare va lipsi atâta timp cât valoarea religioasă nu li se adaugă” (Vianu, 1982, p. 102). După cum putem observa, punctul de vedere al lui Vianu este coextensiv cu cel al lui Lavelle.

Valorile sacre se prezintă, deci, ca o emanație a orizontului transcendent. Există o normativitate puternică, în calitate de dat aprioric, ce întreține manifestările credinței. Cum arată Raymond Polin (1961, p. 233), normele religioase determină supunerea și ascultarea față de un transcendent necondiționat. De aceea, acțiunea comandată de către normele sacre este întotdeauna lipsită de o serie de antecedente axiologice (judecăți, ierarhii, axiome) și poate degenera relativ ușor într-o conduită mecanică sau servilă. Este cazul în care ne putem întreba, totuși, dacă nu cumva individul care se cantonează exclusiv (teoretic se poate admite această situație) spre valorile religioase – respingând cu obstinație toate valorile laice autentice, de pildă – nu se autoexclue dintr-un perimetru existențial polimorf din punct de vedere axiologic.



Educația religioasă construiește, pe lângă baza de cunoștințe datorate educației secularizate, și ceva în plus: ea are în vedere și *de ce-ul* vieții, al existenței, întrebarea întrebărilor dintotdeauna. Pregătirea pentru întâmpinarea și raportarea la divinitate are repercusiuni benefice asupra înțelegerii și raportării eficiente la realitate.

Omul nu are o prezență unidimensională, pur intelectuală, ci este și o ființă *ce simte, trăiește* realitatea și prin alte tipuri de raporturi, întreținute cu aceasta, direct sau indirect. „Sentimente de supunere și de venerațiune – scrie Fr. Paulsen – de dorul desăvârșirii de care i se umple inima în fața naturii și istoriei determină mai nemijlocit și mai adânc legătura lui intimă cu realitatea, decât o pot face ideile și formulele științei. Din ele răsare încredințarea că lumea nu este un joc fără noimă al unor forțe oarbe, ci revelația a ceva bun și mare, pe care cu bucurie poate să-l recunoască drept înrudit cu propria sa natură intimă. Căci aceasta este esența proprie a oricărei credințe religioase, anume încredințarea că în aceea ce eu iubesc și cinstesc ca ceea ce e mai înalt și mai bun, mi se relevă natura adevărată a realității, siguranța că binele și perfecțiunea, spre care se îndreaptă dorința cea mai adâncă a voinței mele, sunt temelia și scopul tuturor lucrurilor” (1924, p. 27). Ascultarea de o instanță supraomenească este binefăcătoare. Dacă există o frică față de Dumnezeu, aceasta nu este depresivă, ci benefică; ea acționează ca o putere de înfrânare și control, fiind antemergătoare conștiinței morale. „Legile omenești – scrie George Bota – sunt abstracțiuni puse în fraze, în cuvinte și nu au posibilitatea, oricare le-ar fi puterea, să urmărească pe om în toate acțiunile sale. Ele nu pot reglementa decât exteriorul ființei omenești sau foarte puțin interiorul. Sunt atâtea mijloace să te furișezi, să scapi de ochiul legilor omenești” (1929, p. 33). „Ochiul” lui Dumnezeu este o supranormativitate care dă sens și consistență normelor umane.

Vom conchide spunând că acum, ca și la începutul secolului, rămâne la fel de actual gândul profund al filosofului R. Eucken: „Epoca noastră conține evident probleme mari; aceste probleme pot fi rezolvate numai dacă viața noastră este mișcată *dinăuntru în afară*” (1924, p. 28). Și ce mijloace mai eficiente pot fi invocate, pentru reformarea spiritului omului și al comunității, decât educația și religia, educația în favoarea valorilor autentice și credința noastră strămoșească – creștinismul?

#### 4. Conținutul educației religioase

Educația religioasă nu va rămâne o problemă privată a fiecărui individ; ea cere o rezolvare a comunității și instituțiilor care o deservește. Cum școlii îi revin sarcini pe direcția dezvoltării și formării intelectuale, morale, estetice, patriotice etc., de ce ar rămâne pe dinafară educația religioasă? Nu avem nevoie, oare, de un om complet, bogat echipat sufletește și intelectual? „Primul serviciu pe care religia îl poate face școlii este ca școala să poată restaura în elevi integritatea rațiunii, a rațiunii naturale – scrie filosoful Jaques Maritain. Atât timp cât învă-

țământul, în ansamblul său, prin școală cât și prin universitate, este impregnat de o filosofie generală care nu se dăruie decât experienței sensibile, faptelor și cifrelor, dezagregă rațiunea și neagă puterea proprie de percepție, ca și certitudinile cele mai valabile de care inteligența umană este capabilă – și prima dintre acestea este cunoașterea rațională a existenței lui Dumnezeu; atât timp cât se va cultiva o informație haotică în locul unei cunoașteri integrate și a unei unități spirituale, baza și așezămintele naturale pe care convingerile religioase le pot cultiva la tineri rămân ingrate și sterile” (Maritain, 1969, p. 154). Încât, educația religioasă ar putea atenua din unilateralitatea deplasării spre raționalitatea sau pragmatismele excesive, în beneficiul unei culturi a sufletului și spiritualului, atât de necesară oamenilor secolului nostru. Educația religioasă și catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile mistere, facilitând întâlnirea și înțelegerea religiei și tradiției creștine. Experiența religioasă îl face pe om să înțeleagă și să acționeze mai bine, îl invită la reflecție, îl luminează interior. Religia este, înainte de toate, un sistem de norme morale; ea răspunde unei exigențe supreme și fundamentale: ascultarea și supunerea față de transcendență. „Dumnezeu nu mai este adorat și temut ca un stăpân, ci e iubit ca un tată. Fiecare din noi se poate simți una cu dânsul; și viața creștină e traiul la un loc cu Dumnezeu” (Boutroux, p. 59). Creștinismul nu este un simplu codice moral, ci un răspuns structural al vieții noastre atunci când ne confruntăm cu o alteritate, invitându-ne să trăim în armonie cu ceilalți (Greeley, 1978, pp. 14-15). Creștinul înțelege viața în plenitudinea ei prin „dragostea nesfârșită și plină de lumină, care face bucuria vieții prezente și ne este o garanție și o anticipare a fericirii veșnice. Viața creștină este, prin urmare, viața fericită” (Boutroux, p. 61). Nu este vorba de o searbădă fericire trecătoare, ci de o stare de beatitudine și de încredere în tine, în alții, în prezent, în viitor.

Educația religioasă are drept obiectiv cultivarea și dezvoltarea religiozității la individul copil sau adult. Esența religiei constă în fenomenul de credință. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credința într-un principiu suprem, etern și imuabil. Este religioasă acea persoană care este convinsă că întregul univers este stăpânit și direcționat de o putere absolută și imperturbabilă: Dumnezeu. De aici derivă și sentimentul de respect și de venerație față de această instanță transcendentă. Sfințenia este corolarul vieții religioase și constituie întruparea *in actu* a cumulului de trăiri și sentimente, respectiv interiorizarea acestora și convertirea lor în acte de viață. Orice act religios mai implică o serie de elemente, cum sunt noțiunile, simbolurile, concepțiile de viață sau morale, dogmele, axiomele, idealurile, convingerile, comportamentele etc. Ca practică paideică, educația religioasă creștină, de pildă, are ca proiect formarea și desăvârșirea profilului moral-creștin, însumarea la nivelul uman a unor virtuți inspirate de exemplaritatea divină, într-un fel „dumnezeirea” omului, în măsura „coborârii” acestui atribut la dimensiunea și condiția umanului. „Educația religioasă – scria Ion Găvănescu la începutul secolului – este producerea și dezvoltarea aceluși sentiment superior de legătură între om și ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământești, mai presus de toate interesele vieții trecătoare; sentiment de legătură cu ceva veșnic și nesupus concepției noastre spațiale, un suflet, un principiu, o lege, o putere care stăpânește și cârmuiește totul” (1923, p. 508).



O definiție demnă de reținut a educației religioase aflăm și în *Catehetica* părintelui profesor D. Călugăr: „educația religioasă creștină este o acțiune specific umană, care se desfășoară conștient de către un educator, conform unui plan și unei metode bine precizate. Ea este susținută de iubire, de încredere, de libertate și de harul lui Dumnezeu, și are drept scop realizarea caracterului religios-moral cu desăvârșirea lui în personalitatea creștină (subl. n.)” (1984, p. 75).

Din definițiile de mai sus, dar având în minte și alte încercări de surprindere a specificului educației religioase, se pot extrage următoarele trăsături ale acesteia:

- doar omul poate fi educat în perspectivă religioasă; această latură formativă, ca și educația în general, nu poate fi apanajul lumii animale;
- presupune, în afară de om, prezența dimensiunii transcendente, a unui factor informant mai presus de om și de lume;
- în formarea religioasă a omului, libertatea este premisă și rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau supunere;
- educația religioasă presupune o serie de tactici procedurale și metodologice deliberate și conștiente, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educație;
- intenționalitatea acestei laturi a educației este imprimată și de prezența unui scop, a unui proiect al devenirii personalității umane în perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individul copil sau adult.

Educația religioasă nu-și poate atinge obiectivele propuse dacă rămâne heteronomă și autoritară și nu ajută la eliberarea conștiinței de corsajul constrângerilor și al fricii. Educația intelectuală și cea morală deschid anumite căi, prima spre descoperirea și înțelegerea universului vizibil, a doua pentru solidarizarea conștiințelor și întărirea autenticității relațiilor interumane. Pedagogul român G.G. Antonescu gândește educația religioasă în cadrul educației integrale, iar apropierea față de Dumnezeu se va face „și prin gândire, și prin sentiment, și prin voință” (1937, p. 116). Marile religii confesionale conduc către realizarea unei autonomii supreme. Aceasta este asigurată prin oferirea unor soluții generale, susceptibile de a se mula și de a da răspuns la probleme complicate ale existenței. Valorile promulgate de religie transcend, totuși, generalitatea abstractă, devenind bunuri încorporate și operaționale pentru ființe, oricât de particulare ar fi ele. Aceste valori, cu toate că sunt elemente ale patrimoniului cultural comunitar, se sedimentează adânc în mentalitatea individuală, sub forma unor sinteze subiective, particulare, dar cu o forță diriguitoare manifestă și profitabilă.

Educația religioasă se poate realiza direct, prin instrucție, prin însușirea teoretică a fenomenologiei religioase, a adevărilor de credință cuprinse în marile scrieri sau canoane (Sfânta Scriptură, Sfânta Tradiție etc.). Dar ea se poate insinua și indirect, prin modelare, prin educarea caracterului și a voinței, prin formarea personalității religioase. Cunoașterea Evangheliilor – de pildă – este necesară, dar nu înseamnă încă educație, împlinire fecundă a ființei. Pentru individ, învățăturile cuprinse în aceste scrieri trebuie să devină act autoconsimțit al asimilării valorilor la nivelul comportamentului. Religia are menirea să încingă mijlocul copilului cu adevărul și să-l îmbrace cu zaua dreptății – cum plastic scrie Gh. Tomulescu (1933, p. 5). „Problema de căpetenie a învățământului religios este primirea vieții și însușirea reală a acelor adevăruri religioase din care re-

iese, ca un mod firesc, practica virtuții prin împlinirea datoriilor creștinești. În acest învățământ, totul atârna – așadar – de tendința ca el să fie simțit, interiorizat și ca orice învățământ fără suflet, fără inimă și orice recitare fără gândire și fără simțire, să fie din capul locului înlăturate” (Tomulescu, 1933, p. 10). În mai toate încercările de teoretizare a educației religioase se insistă asupra dimensiunii practice, a necesității convertirii faptelor de conștiință în fapte de conduită, în activități concrete, în virtuți exemplare.

Educația religioasă trebuie să se sprijine pe autonomizarea persoanei și să confere libertății umane un sens superior. Ea nu va încerca să-l izoleze sau să-l excludă pe om din universul profan, laic. Laicitatea autentică nu înseamnă o respingere a religiozității. „Ea este refuz al confuziei domeniilor, refuz al intervenției principiilor sau al forțelor religioase într-un domeniu – politic, științific sau un altul – care nu ține de ele” (Vandermeersch, 1985, p. 62). Ultimele concilii ale Vaticanului exaltă o educație religioasă în care libertatea de conștiință să fie valoarea supremă. Omul este liber să creadă, dar, la fel de bine, este liber să nu creadă sau să creadă altfel decât congenerii lui. Conștiința religioasă este necondiționată, iar răspunsul prin credință al omului față de Dumnezeu va fi voluntar. Dacă libertatea nu are o valoare absolută, ea nu mai are nici un sens. Scopul oricărei educații religioase autentice se conturează ca un nou umanism în cadrul căruia omul se definește prin libertate și responsabilitate în fața sinelui, a comunității și a istoriei.

Unii observatori convin că ruptura dintre religie și viață constituie sursa dezordinii spirituale de care mulți suferă astăzi. Dacă această ruptură este programatică și începe din copilărie, șansele spiritualizării depline se realizează mai dificil. Este dreptul copilului sau al adolescentului de a fi instruit chiar de către școală în perspectiva valorilor religioase, care joacă un rol esențial în viața omului. „Demnitatea inalienabilă a omului, libertatea, justiția, solidaritatea, pacea rămân impregnate de spiritul creștin. Fără conținutul lor creștinesc, ele ar fi și sunt concepte formale, echivoce, care pot fi manipulate după voință... Mesajul creștin dă nu numai un răspuns teoretic-abstract, ci unul extrem de practic și concret la problema valorilor și normelor fundamentale” (Kung, 1988, p. 21). Dacă ne propunem să realizăm un om care să aspire la desăvârșire, atunci nu se va ocoli spiritualizarea sa prin introducerea metodică în religia în care s-a născut sau la care a aderat. Nu mai poți fi astăzi om cultivat și moral, o persoană integrală din punct de vedere psihic și comportamental, fără cunoașterea și profesarea unor valori pe care religia le promovează mai mult decât alte forme de spiritualitate.

## 5. Finalitățile educației religioase

Educația religioasă contribuie din plin la formarea individului, la implicarea lui responsabilă în viața activă și în social. Școala publică laică crede că formarea civică și patriotică nu ar avea nici o tangență cu instruirea religioasă a tânărului. Relativismul social și ideologic își are sorginea și în precaritatea referințelor religioase la care este racordat individul. Când nu accepți principii prime, eterne, intangibile, crezi că totul îți este permis. Societatea democratică pluralistă trebuie



să fie permisivă față de educația religioasă instituționalizată, ca o manieră de cunoaștere și racordare opțională la sisteme de valori alternative. Locul religiilor în școală se mai justifică și prin asigurarea unei culturi generale integrale, ca o componentă indispensabilă a comportamentului solidar, civic superior.

Dimensionată și realizată în acord cu necesitățile psihice specifice fiecărei vârste în parte, educația religioasă are mai întâi o funcție informativă, respectiv de punere la dispoziția elevilor a unui set de cunoștințe specifice, cu caracter teologic, dogmatic, liturgic, de istorie și filosofie a religiilor, dar și un pronunțat caracter formativ, de interiorizare și traducere în fapte de viață a normelor religioase. În ultimă instanță, religia va oferi omului un ansamblu de valori spirituale, de ordin moral – dar nu numai – care-l va ghida în toate întreprinderile sale, inclusiv în cele cu implicații pragmatice. Interiorizarea valorilor spirituale religioase se va finaliza printr-o serie de comportamente ale copilului în relațiile cu propriul eu, cu alții și cu transcendența. Trebuie accentuat asupra faptului că educația religioasă nu se va rupe de alte laturi ale educației care cultivă spiritul; ea este legată de educațiile estetică, morală, civică pe care le fortifică și din care își extrage, secvențial, unele premise și temeuri. Educația religioasă reprezintă un aspect al educației pentru valori, un moment al instrucției integrale. Raportul dintre informativ și formativ în cazul educației religioase se va stabili circumstanțial, în funcție de premisele de la care se pleacă în concretizarea acesteia, de particularitățile de vârstă și cele individuale ale copiilor și tinerilor, de contextul cultural în care se realizează ea, de specificitatea demersului curricular care se derulează la fiecare lecție în parte.

Prin educația religioasă se asigură un sens al vieții credincioșilor, o direcție și un mod de a exista, o perspectivă care depășește imediatul factic. „Se poate observa că oamenii care trăiesc numai pentru scopuri de perspectivă scurtă trăiesc greșit și, până la urmă, trebuie să se confrunte cu prostia unei astfel de orientări în viață. Mulți dintre ei ajung să apeleze la consilierea spirituală tocmai pentru că au ajuns să vadă că «sensul», în ultimă instanță fără sens, pe care și-au bazat viața, nu mai are nici un sens pentru ei. În cele din urmă, ei ajung la punctul în care trebuie să recunoască împreună cu Ecclesiastul: «Tot ce am făcut este deșertăciune»” (Adams, 1993, p. 37). Captarea unui sens ține, în mod evident, de formarea religioasă.

Idealul educației religioase nu poate fi decât unul integralist; el constă „în a cultiva toate forțele de care dispune omul ca ființă psihofizică, precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcție; cu alte cuvinte, educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale, deci la idealismul activ” (D. Radu, 1990, p. 32). Educația creștină urmărește realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu, ceea ce presupune din partea omului o permanentă purificare de patimi și o creștere în virtute. Acest lucru se realizează prin participarea activă a individului la activitățile bisericii, în primul rând la cele cu caracter spiritual. Prin educația creștină se urmărește formarea și perfecționarea a două componente de bază: sufletul și trupul. În tradiția creștină, trupul nu este un simplu depozitar sau o umbră a sufletului, ci un element esențial al naturii omenești care merită un tratament special. Desigur, sufletul deține supremația, el primește cea mai mare atenție, dar nu disprețuind natura fizică a omului.

Formarea caracterului și a personalității desăvârșite este ținta prioritară a educației religioase. Spre acest ideal se ajunge prin scopuri care urmăresc cunoașterea și interiorizarea unor valori morale, estetice, intelectuale care, îngemănate, strânse laolaltă, pot garanta atingerea finalității propuse. F.W. Foerster, în lucrarea *Școala și caracterul*, cere ca în școală îngrijirea morală a sufletelor să fie așezată pe o temelie religioasă. Căci nu poate exista o cultură a conștiinței fără un cult al misterelor religioase. Sufletul uman și-a aflat destinul suprapământesc pe baza mărturisirilor și a experiențelor religioase. „Cu cât influența din ce în ce mai mare a liberei cugetări va îndepărta școala laică de cura de suflete, religioasă, pentru a îndruma numai înspre partea intelectuală, cu atât mai mult institutorii laici vor simți că fără inspirații morale înalte, școala, organizarea și rezultatele ei nu-s decât mecanisme cărora le lipsește ceva și care, din lipsă de putere vitală, vor ajunge să se oprească din mers... Orice educație pentru viața civică cere neapărat și cultura conștiinței... Religia vorbește singură limba primitivă a sufletului, care n-ar putea să renunțe la a o asculta” (Foerster, p. 222). Și perceperea estetică a realității sau a artei este facilitată de prezența fiorului metafizic, de adâncimea sentimentului nutrit față de transcendență. Religiozitatea se poate transfera și difuza înspre sferele cele mai diverse ale acțiunii umane. Până și economicul poate fi dimensionat religios, prin impregnarea lui cu o serie de exigențe moral-religioase care-i pot asigura o nouă demnitate, atenuând sau aneantizând mercantilisme sau pragmatisme împinse până la extreme inumane. Cum remarcă Marc Oraison, posesia în sine nu devine o valoare morală; proprietatea „privată” devine cel mai adesea „privantă”, în sensul că ea presupune o depozitare a altuia (1970, p. 52). Achiziționând un Rembrandt, îi privez pe alții de posibilitatea de a-l contempla.

Educarea tineretului în spirit religios este și o problemă de îmbogățire și continuitate spirituală la nivel individual sau social. O societate izbândește și rezistă în istorie și prin forța religiei pe care o practică. Misionarismul nostru creștin, urmărind întărirea credinței și apărarea împotriva sectarismului și ateismului de factură distructivă, ar putea favoriza educația religioasă. Să ne gândim la istoria românilor, în care credința creștină a jucat rolul de scut și factor de rezistență în fața vitregiilor vremurilor.

Tendința împlinirii ființei umane este presupusă de conștiința religioasă. Impactul acesteia față de climatul social este de netăgăduit. Datorită religiei, omul și societatea se înscriu pe făgașul progresului firesc. „Punctul de plecare al educației creștine – scria S. Mehedinți – e acesta: perfecțiunea nu e cu puțină, e posibilă totuși *perfecționarea*. A face deci din poporul nostru un popor de sfinți, asta nu stă în cadrul firii omenești. Să-l apropiem însă de învățăturile Evangheliei, asta se poate oricând” (1935, p. 27). Și tot cunoscutul om de cultură invocat atrăgea atenția asupra caracterului dăunător al constrângerii în realizarea educației religioase: „Putem merge pe urmele lui Iisus, dar nu prin legi și regulamente, ci prin *oameni*, punând la posturile de comandă pe cei cu reală înzestrare etică și impunând maselor *regimul de muncă* cel mai potrivit cu nevoile fazei de civilizație și de cultură în care ne aflăm, pentru a da și oamenilor de rând măcar bune deprinderi” (1935, p. 42). Calitatea educației religioase este imprimată și de cea a oamenilor care o realizează.



Desigur că realitatea culturală, în care individul se înserează, nu este întotdeauna favorabilă și permeabilă spiritualității religioase. Mediul de primire al individului manifestă uneori reticente sau se dovedește ostil religiei. Numai că acest mediu nu trebuie să fie hotărâtor pentru buna expansiune a conștiinței religioase. Mediul socio-cultural de adaptare poate fi, într-un anumit sens, depășit, ocolit, remodelat. Educația nu înseamnă o transformare intempestivă, radicală a omului în funcție de mediu, ci și o schimbare a mediului în conformitate cu posibilitățile sau dezideratele individului. Educația nu trebuie înțeleasă doar ca o formă de conformism. Se cere a fi depășită logica naivă, după care se judecă, uneori, importanța educației pentru valorile credinței: „Discursul actual se joacă între două logici: religia, problemă privată, când este considerată ca non-integristă; religia, afacere publică, atunci când este considerată integristă” (Baubérot, 1990, p. 105). Nu se cuvine ca religia să devină un instrument de care să ne folosim în funcție de interese și circumstanțe trecătoare.

Se știe că idealul educațional este o abstracție, un model funcțional cu forță ademenitoare pentru individ. El este o „linie de fugă” spre care se îndreaptă acesta, este paradigma perfectă de personalitate pe care și-o propune o persoană, o societate, o epocă. Chiar dacă idealul este o construcție abstractă, trebuie să păstreze o legătură cu realitatea, adică să fie compatibil cu alte finalități care prezidează socialul, și se cere a fi pe „măsura” indivizilor concreți, ca aceștia să tindă, secvențial, asimptotic spre dimensiunile și „zările” desăvârșirii idealului. Că ceva din idealul preconizat rămâne irealizabil, aceasta ține de specificul și demnitatea lui. Întotdeauna va mai rămâne un „rest”, care este de neatins. Idealul religios vizează raportul omului cu Dumnezeu, apropierea ființei limitate de ființa infinită. Dar apropierea nu poate merge până la identificare. Omul nu are acces la condiția lui Dumnezeu. Însă el trebuie să țințească la a ajunge în împărăția perfecțiunii, știind că aceasta este doar o condiție amânată – prin trecerea pragului acestei vieți. „Omul, ca persoană spirituală, constituie o breșă în natură; pentru ca el să depășească organicul, trebuie el însuși să meargă să caute idealul pe care-l are a realiza. El dispune de puterea de a cunoaște obiectiv realitatea și ceea ce ține de ființa lui. El singur din lume are acces în *regatul adevărului*” (Kriekemans, 1967, p. 84). De aceea, idealul educativ creștin vizează instaurarea perfecțiunii de dinaintea păcatului originar. Prin căderea omului în păcat, s-a stricat ordinea statornică de divinitate. Cucerirea stării anterioare păcatului săvârșit de protopărinți se realizează neîncetat, de către fiecare ființă în parte. Iar această operă se împlinește – după cum susțin marii teologi – și prin implicarea grației divine. „Suntem chemați a ne elibera de tirania instinctelor noastre inferioare. Dar omul, prin el însuși, nu poate să-și asume această sarcină. El are nevoie de o *renaștere supranaturală*” (Kriekemans, 1967, p. 87). Iisus Hristos este norma fundamentală, paradigma existențială de la care se va inspira adevăratul creștin în acțiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu, ca niște fii iubiți” (Efeseni 5,1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Și acest travaliu se cere a fi făcut „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (Efeseni, 4, 13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelență. Tradiția ne

îndeamnă să-l imităm pe El, să-l urmărim exemplul și nu să fim egali Lui. Hristos este un model care transcende omului; acesta din urmă pretinde și caută a-L egala, fără însă a atinge statutul său.

Stă în puterea firii ca tot ce există să aspire către perfecțiune, către atingerea unei plinătăți care este specifică vieții înseși. Alinierea la perfecțiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalță pe om ca individ și specie, ajungând la o distanță imensă de cele mai elementare forme de existență și manifestare a materiei. Suprioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedește a fi, în tradiția creștină, cea mai frumoasă realizare a Creației de care însuși Dumnezeu este mândru.

Educația pare a fi cea mai dificilă artă, realizată în numele moralizării și perfecționării personalității umane. Între pedagogie și teologie relațiile trebuie să fie mai strânse. Ca știință teoretică, dar și ca disciplină practică, pedagogia atinge profunzimile umane, avute în vedere și de teologie. Problema autonomiei omului, a raportului dintre educator și educat, chestiunea valorilor ține și de pedagogie și de teologie. Ambele trasee au în vedere formarea și desăvârșirea ființei. Această împlinire implică nu numai cooptarea, dar și angajarea unor mijloace specifice, care pot conduce spre finalitățile trasate. Ca și în cazul educației în genere, nu stipulăm supremația scopului asupra mijloacelor desfășurate pentru atingerea lui, ci corelativitatea acestora. Nu se realizează educație religioasă prin mijloace dictatoriale, prin obligare, prin supunere. „Drumul omului spre libertate e calea prin care este posibil a-L întâlni pe Dumnezeu; este, în același timp, singurul drum prin care Dumnezeu poate să ateste prezența sa și să lase urme în istorie. Fără Dumnezeu, omul nu va ajunge la desăvârșirea sa; dar, la rândul său, fără om, problema lui Dumnezeu nu găsește nici o înrădăcinare” (Martinez de Pison Liebanos, 1995, p. 548). Omul și Dumnezeu se presupun și se condiționează reciproc: fără Dumnezeu, omul este prea puțin; fără om, Dumnezeu este „prea mult”.

## 6. Statutul educației religioase în școala românească

Statutul religiei, în vremurile de restriște, poate fi un barometru al ne-libertății oamenilor și al autoritarismului unui regim socio-politic. Îndepărtarea religiei din societate nu este nici necesară și nici ușoară, dacă cineva ar urmări acest lucru. Chiar dacă, în anumite momente, ea a fost marginalizată, aceasta s-a întâmplat din cauza faptului că pe intervale scurte religia poate fi formal repudiată, la nivel instituțional, statal – de pildă –, dar niciodată societatea nu ar putea suporta la infinit lipsa religiei. Cât privește insinuarea comportamentului religios la nivel individual, este greu de crezut că omul poate ființa în afara unor repere transcendente.

După o perioadă lungă de îndoctrinare din perspectiva unei singure concepții – cea marxist-leninistă –, religia, ca și alte forme de spiritualitate sau de comportament, își revendică – pe drept – roluri și funcții care în regimul totalitar au fost forțat oculte sau eludate. Pe de altă parte, criza de ordin moral a întregului



corpus social reclamă și impune realizarea unei colaborări a instanțelor mai mult sau mai puțin specializate, în direcția revitalizării moral-spirituale a poporului nostru. Iar, printre aceste instanțe, religia ocupă un loc aparte.

Biserica încetează a mai fi un „ghetou liturgic” (I.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, p. 154), ieșind cu demnitate pe arena socialului. Ea are de construit conștiințe, suflete; se cuvine ca ea să devină mai ofensivă, oferind alternative de viață, având inițiative caritabile, implicându-se în multiple întreprinderi culturale și sociale. Rămâne de actualitate îndemnul lui Émile Boutroux de la începutul secolului: „Creștinismul trebuie negreșit să se adapteze la viața reală, dacă vrea să fie altceva decât un vis sublim și efemer, dacă vrea să devină el însuși o realitate. Și viața reală conține: grija existenței, a traiului bun și a libertății exterioare, știința, filosofia, politica, artele, literale, cultul religios, într-un cuvânt, toate manifestările naturale și toate formele tradiționale ale activității omenești” (Boutroux, p. 64).

S-a ajuns, deci, la înmulțirea stimulilor culturali de sorginte religioasă prin mass-media, prin conferințe ale diferiților misionari sau prin introducerea unor noi discipline școlare în planurile de învățământ.

Analizând aceste realități dintr-o perspectivă pedagogică, nu putem să nu ne punem mai multe întrebări: constituie credința religioasă o nevoie imperioasă a omului care trebuie satisfăcută? Este necesară realizarea unei educații religioase instituționalizate? Dacă da, cine o va face? Care ar fi conținutul și obiectivele educației religioase? Unde și prin ce metode ar fi aceasta posibilă?

Toate cele relevate în paragrafele anterioare constituie argumente care ne determină să pledăm în favoarea promovării educației religioase. Ea și-ar găsi locul printre componentele clasice sau s-ar răsfrânge, într-un mod corespunzător, în ceea ce deja s-a încetățenit sub denumirea de „noile educații”. În nici un caz nu suntem de acord cu subordonarea întregii educații perspectivei religioase.

O poziție echilibrată este adoptată de René Hubert, care pune pe același plan educația religioasă cu cea artistică și cea filetică (educația sentimentului iubirii), toate cele trei laturi fiind subordonate educației estetice. Chiar dacă subordonarea educației religioase celei estetice poate fi pusă în chestiune, finalitățile și etapele educației religioase, consemnate de pedagogul francez, pot fi reținute ca sugestii pentru un eventual cadru metodologic, adaptat condițiilor noastre culturale.

Date fiind caracterul problematic și noutatea (relativă, însă) a educației religioase în spațiul nostru spiritual, considerăm că e nevoie de multă precauție în circumscrierea acestei activități. Dacă perimetrul informal (reprezentat îndeosebi prin mass-media) este mai puțin abil din punct de vedere pedagogic, educația religioasă, realizată în școală, nu poate fi lăsată nici la discreția amatorismului, nici a prozelitismului, probate fie de foștii propagandiști atești, fie de unii preoți exclusiviști. La ora actuală, instrucția religioasă este lăsată pe seama preoților, știut fiind că nu dispunem încă de personal didactic adecvat. Familia, din acest punct de vedere, face prea puțin (doar îl introduce pe copil într-un cult prin latura exterioară, îndeosebi ritualică) și cere ea însăși o instrucție și o educație în acest sens. Pe de altă parte, nu toți preoții au și o pregătire pedagogică, ceea ce face ca, uneori, retorismul amorf, impresionist sau strident al unor slujitori ai bisericii să fie păgubitor atât pentru religie, cât și pentru educație. O credință nu se

impune, ci se propune cu calm, în liniște și – deseori – în tăcere. Să ne aducem aminte de ceea ce cerea Gh. Tomulescu, în perioada dintre cele două războaie mondiale, în legătură cu dimensionarea discursului: profesorul „va trebui să evite cu grijă orice pompă retorică, orice emfază și să caute, dimpotrivă, a fi simplu, dar limpede și plastic, povătuindu-se de căldura inimii sale, iar unde nu se poate altfel, de inspirația firească... Nici o frază de prisos, nici o vorbărie goală și nici un formalism fără duh” (1933, p. 10).

De asemenea, să spunem că educația religioasă constituie o latură aparte a educației, ce presupune o mare responsabilitate, întrucât se lucrează cu sufletele copiilor. La această operă de restructurare spirituală sunt chemați, deopotrivă, clerul (preoții și ierarhii bisericii) și mirenii (profesorii de diferite specialități, persoanele cu pregătire teologică și psihopedagogică). „Se constată că unii dintre mirenii care predau religia, având o anumită pregătire, o fac cu o anumită dăruire și așa zice chiar cu o conștiință, cu o sfială deosebită. Ei bine, tocmai acest lucru se simte de către tineri, de către copii. Nu se transmit doar cunoștințe, ci se transmit și convingerea și chiar starea, spiritualitatea persoanei respective. Avem și aici nevoie de o reflexie teologică asupra a ceea ce înseamnă o Biserică vie, ca Biserica conștientă de misiunea ei și care, în același timp, știe că prin ea lucrează Hristos în societatea respectivă. Nu trebuie să cădem în triumfalism, dar nici să facem lucrurile doar așa, în baza tradiției, că s-a mai predat religia cândva... Nu e doar o simplă reluare a tradiției. Este o Liturghie în istorie, este un eveniment, este un fel de Rusalii în viața unui popor” (I.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, p. 158).

Considerăm că sintagma „educație religioasă” este mai corectă și mai fundamentată științific decât expresiile „educație moral-religioasă” sau „spiritual-religioasă”. Educația morală (ca și cea estetică, intelectuală, fizică etc.) constituie o componentă autonomă, care nu se poate „topi” într-o altă latură fără riscul pierderii identității proprii; la fel, educația religioasă nu trebuie conexată forțat la o componentă tradițională numai de dragul de a fi acceptată mai ușor. Fără a nega întrepătrunderile firești ale tuturor laturilor educației, insistăm asupra specificității și autonomiei fiecărei componente care merită să fie abordată teoretic, dar și transpusă practic, în chip relativ independent.

Considerăm că la vârstele mici educația religioasă ar trebui realizată de către preoți sau profesori de teologie (în formare acum, pe lângă facultățile de teologie), prin etalarea conținuturilor morale aflate în secvențele biblice sau alte cărți sfinte, prin simpla narare și povestire. Acest demers va fi completat cu acțiunile întreprinse în afara școlii, în biserică sau familie. La nivel liceal se pretează o disciplină cu caracter de *cultură și istorie a religiilor*, predată într-o perspectivă neutră, nepersuasivă, neangajată prea mult afectiv. Noua disciplină ar avea rolul de a asigura o instrucție și o cultură, atât în direcția religiei de bază, cât și a altor curente religioase, tradiționale ori moderne. Accentul va fi pus pe critica surseilor, a documentelor de bază ale unei religii, pe interpretările posibile, pe aparatul conceptual la care se apelează; religia poate fi vizată ca un fapt ce se construiește și autoedifică, în consens cu o dinamică aparte. Mai mult, am propune ca această disciplină să fie predată și de profesorul de filosofie sau cel de istorie, alături de cel de religie, (având în vedere și noua configurație a planurilor de



învățământ de la facultățile respective, ce includ obiecte adecvate) care să realizeze o hermeneutică atotcuprinzătoare a parabolilor și textelor religioase.

Pledăm, deci, pentru o oarecare specializare a factorilor educativi în realizarea educației religioase: școala ar trebui să asigure, cu preponderență, o *instruire religioasă*, prin cunoașterea, într-o perspectivă genetică și comparativă, a marilor religii ale umanității, iar familia și biserica se vor angaja, într-un mod diferențiat și cu titlu opțional (în sensul respectării unor particularități cultice sau confesionale), spre materializarea valențelor *formative* ale acestui tip de educație. Nu sunt excluse unele activități formative în școală, dar ar fi de preferat ca acestea să fie deplasate spre cadrul nonformal (oficieri comemorative, de sfințire, instituire etc.).

Nu este corect ca atribuțiile funcționale ale școlii și bisericii să se intersecteze atât de mult, încât să nu mai existe diferențierile firești. Nu este demn și onest ca ceea ce trebuie să facă biserica să realizeze școala și invers. Este drept că avem nevoie de un om moral și religia – o știm – asigură acest deziderat. Dar nu am vrea ca ea să fie asimilată unui simplu mijloc pentru un scop foarte imperios *hic et nunc*. Căci, dacă s-a considerat că filosofia – de pildă – a fost în Evul Mediu o *ancilla theologiae*, nu am vrea ca acum sau mai târziu să se spună despre religie că a devenit o *ancilla educatio*.

Considerăm că nu este benefic să se propună două tipuri de *curriculum*-uri „paralele”, cu un conținut secularizat și unul religios, ci e necesar un singur *curriculum* în care elementele celor două tendințe să fie unificate prin valorile comune ce vor fi infuzate în conținuturile învățământului, verificate deja ca oportune și eficiente. Mai mult decât atât, este necesar a se veghea ca elementele de conținut ale disciplinelor de învățământ să fie congruente și articulate axiologic (de pildă, ceea ce se afirmă la biologie nu se va infirma la ora de religie și invers). Informațiile care parvin elevilor nu trebuie să fie antinomice. Este necesară o rigoare critică, o echidistanță valorizantă cu privire la diferențele religii. Onestitatea și sinceritatea vor prima, mai ales acolo unde pluralismul cultural și confesional a devenit o realitate.

## Note bibliografice

- Biblia sau Sfânta Scriptură, 1991, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Adams, Jay E., 1993, *Manualul consilierului spiritual creștin*, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois.
- Antonescu, G.G., 1937, *Educația morală și religioasă în școala românească*, Ed. „Cultura Românească” S.A., București.
- Baubérot, Jean, 1990, *La laïcité, quel héritage ?*, Labor et Fides, Geneva.
- Borella, Jean, 1995, *Criza simbolismului religios*, Editura Institutului European, Iași.
- Bota, George, 1929, *Religie și caracter*, Tipografia Diecezană, Oradea.
- Boutroux, Émile, (fără an), *Chestiuni de morală și educație* (studiu introductiv de Ștefan Bârsănescu), Institutul de arte grafice „Viața românească” S.A., Iași.
- Caillois, Roger, 1950, *L'Homme est sacré*, Gallimard, Paris.
- Călugăr, Dumitru, 1984, *Catehetica*, Ed. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Concile oecuménique Vatican II, 1966, *L'Église dans le monde*, Édition du Centurion, Paris.

- I.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, „Criza spirituală”, in Constantin Coman, *Ortodoxia sub presiunea istoriei*, Editura Bizantină, București.
- Eliade, M., 1978, *Aspecte ale mitului*, Ed. Univers, București.
- Eliade, M., 1990, *Încercarea labirintului*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
- Eliade, M., 1991, *Eseuri*, Ed. Științifică, București.
- Eliade, M., 1992, *Sacrul și profanul*, Ed. Humanitas, București.
- Eucken, Rudolf, 1912, *Le sens et la valeur de la vie*, Librairie Felix Alcan, Paris.
- Eucken, Rudolf, 1924, *Probleme principale de filosofia religiunii contemporane*, Tip. Munca, Frantz Chiasterg, Roman.
- Evdokimov, Paul, 1992, *Iubirea neună a lui Dumnezeu*, Ed. Anastasia, București.
- Falise, Michel, 1995, *L'Université et l'éducation aux valeurs*, in „Nouvelle Revue Théologique”, tome 117/ no. 1, janvier-février, Édition Casterman, Paris.
- Foerster, F.W., (fără an), *Școala și caracterul*, (trad. de St.I. Constantinescu), ed. a II-a, Ed. Librăria nouă, București.
- Galeriu, Constantin, 1992, *Jertfă și răscumpărare*, Ed. Harisma, București.
- Găvănescu, Ion, 1923, *Pedagogie generală*, Ed. Cartea Românească, București.
- Greeley, Andrew M., 1978, *I grandi misteri della fede. Un catechismo essenziale*, Editrice Queriniana, Brescia.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
- Ionescu, Nae, 1991, *Curs de metafizică*, Ed. Humanitas, București.
- Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura Agora, Iași.
- Kolakowski, Laszek, 1985, *Philosophie de la religion*, Fayard, Paris.
- Kriekemans, A., 1967, *Pédagogie générale*, Éd. Nauwelaerts, Paris.
- Kung, Hans, 1988, *Pourquoi suis-je toujours chrétien ?*, Éd. Centurion, Paris.
- Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, vol. II, PUF, Paris.
- Maritain, Jacques, 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.
- Martinez, R., de Pison Liebanos, 1995, *Devenir homme, chemin de l'expérience de Dieu*, in „Nouvelle Revue Théologique”, tome 117/ no. 1, janvier-février, Édition Casterman, Paris.
- Mehedinți, Simion, 1935, *Apropierea de Iisus prin Biserica noastră prin alegerea educatorilor*, Altele grafice Socce & Co. S.A., București.
- Mehedinți, Simion, 1995, *Creștinismul românesc*, Editura Anastasia, București.
- Meylan, Louis, 1939, *Les humanités et la personne*, Éd. Delachaux & Niestlé, Paris.
- Montcheuil, Yves de, 1959, *Problèmes de vie spirituelle*, Édition de l'Epi, Paris.
- Oraison, Marc, 1970, *Pour une éducation morale dynamique*, Fayard, Paris.
- Otto, Rudolf, 1969, *Le sacré. L'Élément non-rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.
- Paulsen, Friederich, 1924, *Introducere în filosofie*, ed. a II-a, Tip. România Nouă, București.
- Polin, Raymond, 1977, *La création des valeurs*, Libr. Philosophique J. Vrin, Paris.
- Pucelle, Jean, 1957, *La source des valeurs*, Éd. Em. Vitte, Paris.
- Radu, Dumitru, 1990, *Idealul educației creștine*, in *Îndrumări metodice și didactice pentru predarea religiei în școală*, Edit. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Reboul, Olivier, 1992, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.
- Robinson, John A.T., Edward, David L., 1963, *The Honest to God Debate*, SCM, Press LTD, London.
- Soloviov, Vladimir, 1994, *Fundamentele spirituale ale vieții*, Editura Deisis, Alba Iulia.
- Steiner, Rudolf, 1966, *Study of Man – General Education Course*, The Rudolf Steiner Press, London.
- Tomulescu, Gheorghe, 1933, *Contribuții didactice și metodice privitor la predarea religiei în școlile primare*, Lucrătorii Asociați, Constanța.
- Vancourt, Raymond, 1957, *Pensée moderne et philosophie chrétienne*, Arthème Fayard, Paris.
- Vandermeersch, Edmond, 1985, *Valeurs chrétiennes en éducation*, in *Valeurs laïques, valeurs religieuses. Specificités anciennes, spécificités nouvelles*, Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.
- Vergote, Antoine, 1964, *De l'expérience religieuse*, in *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Éditions de Lumen Vitae, Bruxelles.
- Vergote, Antoine, 1987, *Religion, foi, incroyance*, Éd. Pierre Mardaga, Bruxelles.
- Vianu, Tudor, 1982, *Studii de filosofia culturii*, Ed. Eminescu, București.
- Voeltzel, René, 1960, *Éducation et révélation. Introduction aux problèmes de la pédagogie chrétienne*, PUF, Paris.



## EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ

Pentru a facilita intrarea în problematica educației axiologice, mai puțin discutată și conturată, vom avansa, pentru început, un glosar minimal de lucru, în curs de structurare intensională și extensională. Facem precizarea că acest glosar este valabil și pentru tema dedicată educației interculturale.

*atitudine interculturală* – formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele sale specifice, se ajunge la o sinteză de elemente comune, pentru conturarea unui mediu modelator, ca bază a înțelegerii la nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizații noi. Școala, acceptând principii ca toleranța, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferențele culturale și valorile spirituale locale, dar le va racorda, simultan, la cele generale ale umanității. Și aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice prin care, de fapt, „va intra” și se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanțat al culturii mondiale.

*atitudine multiculturală* – variantă de răspuns la pluralismul cultural, caracterizată prin afirmarea culturii unui grup uman în chip autarhic, fără posibilitatea comparării sau contaminării cu alte culturi, conducând la riscul închiderii în propriile limite și posibilități. Cultura unei macro-colectivități apare ca un mozaic de elemente juxtapuse, fără interpretări, comunicații sau difuziuni. Atitudinea este întâlnită în plan educațional atunci când școala, chiar dacă militează pentru afirmarea culturilor minoritare, nu asigură o integralitate și o deschidere reciprocă între acestea, o familiarizare – de pildă – a tuturor exponenților culturilor parcelate cu note sau trăsături ale culturilor populațiilor aflate în relație de contiguitate pe baza unor valori-liant, unificatoare.

*axiologie* – ramură a filosofiei care se ocupă cu teoria valorilor (de la gr. *axios* – „valoare” și *logos* – „teorie”). Axiologia a fost inițial dezvoltată de filosoful german Lotze (în sec. al XIX-lea) și de școala de la Baden (Rickert, Windelband etc.).

*axiologie pedagogică* – direcție nouă în câmpul științelor educației ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar și cu estetica, etica, antropologia etc. Ramură prin excelență filosofică, mai puțin conturată, ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaționale *deziderabile* ale travaliului educației. Ar mai putea avea drept centru de interogație *fundamentarea axiologică* a finalităților educaționale, a conținutului învățământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfășurare a activităților educative, iar aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât și normativă. Axiologia pedagogică poate fi considerată o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne refe-

rim la varianta istorică, prin reprezentanți precum Ed. Spranger, Th. Litt, L. Berard, L. Volpicelli, Șt. Bârsănescu, și mai puțin la varianta disciplinară, metodică, ce tinde să-și mențină autonomia și să se diferențieze în funcție de genurile culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.)

*competența axiologică* – capacitatea subiectului de a evalua operativ noii stimuli culturali și de a-i integra sau conexe într-un sistem. Capacitatea de punere în evidență a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în câmpul valorilor. Este exigența superioară a educației axiologice, care presupune maximum de autonomie culturală a educaților.

*conștiința axiologică* – aspectul intențional al conștiinței umane de instituire a sensului valoric pentru un obiect sau fapt imanent; puterea conștiinței de a extrage un obiect sau eveniment din neutralitatea existenței ontice și de a le înno-bila prin introducerea acestora într-un regim existențial nou, ce conferă sensuri și funcții superioare; capacitatea conștiinței de reorganizare a lumii în acord cu repere transcendente și conștiința acestei capacități; depășirea datului real prin supraadăugarea perpetuă de calități noi la cele vechi; disponibilitatea conștiinței de a perfecționa realul pe baza „irealului” etc.

*educația axiologică* – educația pentru și prin valori autentice. Se pun, însă, cel puțin două probleme:

- dacă nu cumva suntem în prezența unei exprimări tautologice, căci educația nu se poate face decât în spiritul anumitor valori (vezi și cazul discutatului principiu didactic, cel al *învățământului educativ*);
- ce realitate ar acoperi noul concept: o latură a educației, o „nouă educație” sau un nou principiu al învățământului?

Cum răspundem noi la cele două chestiuni?

• Exprimarea nu este tautologică în măsura în care includem în sfera valorilor și valorile negative. Educația axiologică ar avea în vedere numai educația care s-ar realiza în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică socio-culturală. Desigur că și educația, în condițiile de dictatură (fascistă, comunistă), era direcționată de anumite valori, unele din păcate negative (le putem numi și antivalori, dar nu ieșim din sfera axiologicului). Educație în perspectiva axiologică înseamnă: *a orienta procesul educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienței, a identifica sau exploata momentele didactice privilegiate, a răspunde la toate căutările prin cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective variabile hic et nunc, a acționa în numele unei ordini de priorități.*

• Credem că toate laturile educației pot fi concepute în perspectivă axiologică (nu numai educația estetică sau cea morală, cum s-ar părea la o primă privire). Valorile fundamentale pot fi decelate atât corelat, pe linia specificității laturilor educației (pentru educația intelectuală – adevărul, pentru cea morală – binele, pentru educația estetică – frumosul etc.), dar și sincretic, pe filiera nespecifică (binele și adevărul în artă, adevărul și frumosul în morală, frumosul și binele în tehnică etc.), încât gândim că educația axiologică este o exigență, un principiu



de gândire, dar și praxiologie de care pot beneficia toate laturile educației, atât cele „clasice”, cât și cele „noi”. Înscrierea învățământului în perspectiva axiologică este o chestiune pentru toți factorii implicați în educație. Educația axiologică este un principiu de acțiune căruia toate secvențele, toate influențele și toți actorii trebuie să i se subordoneze.

*referențial axiologic* – totalitatea valorilor încorporate de subiect, care condiționează adăugarea de alte valori; totalitatea premiselor atitudinale și comportamentale față de valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare. Referențialul axiologic include atât elemente stabile (trăsături de personalitate, deprinderi fixate, „capitalul cultural” achiziționat deja), cât și aspecte variabile, circumstanțiale.

*valori educaționale* – finalitățile educaționale, concepute în perspectiva axiologică. Ele vizează atât valorile fundamentale (Frumosul, Binele, Adevărul), care pot pătrunde în mod explicit, prin conținutul învățământului, cât și valorile instrumentale, implicite, care se pot atașa metodelor didactice utilizate, formelor de organizare și realizare a educației, mijloacelor tehnologice și financiare desfășurate.

## 1. De la filosofia valorilor la pedagogia culturii

Reflecțiile despre valoare sunt numeroase, mai ales în perioada modernă. Im. Kant poate fi considerat primul gânditor care a pus temeiurile filosofiei valorilor și a culturii, elaborând principiul autonomizării și diferențierii în cultură. Conceptul de valoare – la filosoful german – este strâns legat de analiza *valabilității* din sfera teoreticului, a normativității și a creației estetice.

Fără să forțăm nota, în identificarea sugestiilor teoretice pentru pedagogia culturii, am putea să ne raportăm pe scurt la curentul numit „filosofia vieții”, avându-i ca reprezentanți pe W. Dilthey, O. Spengler, Fr. Nietzsche și Ed. Spranger. Dilthey este cel care, încercând să clasifice științele în două categorii – științe ale naturii și științe ale spiritului, a relevat rolul înțelegerii, trăirii, comprehensiunii valorilor pentru grupa științelor spiritului, prima grupă bazându-se pe explicarea fenomenelor. Reprezentant al „morfologiei culturii”, O. Spengler a stipulat existența unor stadii, „vârste” ale culturii și a admis incomunicabilitatea dintre culturi, fiecare formând o unitate închisă. Orice cultură „s-ar termina” printr-o fază de civilizație, care nu constituie decât decadența, moartea ei, din cauza precumpănirii spiritului intelectualist, utilitarist și oportunist. Această idee o regăsim și la Fr. Nietzsche care, în plus, face apologia supra-omului prin „voința de putere” și aspirația spre creația de valori.

Poate cel mai interesant gânditor, pentru tema noastră, este Eduard Spranger (1882-1963), ce va pune bazele pedagogiei culturii propriu-zise. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viața” culturii cuprinde două aspecte: crearea de cultură și propagarea acesteia. Educația cuprinde trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile

supraindividuale și crearea valorilor. Ea se realizează, cu prioritate, prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educația are ca ultim țel – în concepția autorului amintit – dezlănțuirea în subiect a spiritului normativ, autonom, care acționează ca un imperativ intern, îndemnând ființa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construiește personalitatea veritabilă. Admițând șase tipuri de valori fundamentale, Spranger va ajunge la următoarea tipologie a personalităților umane (1930, pp. 121-278):

a. Personalitatea *teoretică* – centrată pe adevăr, interesată de cunoașterea adecvată a realității, este neîndemânatică practic, nu ia în seamă valorile estetice, este individualistă, respinge misticismul.

b. Personalitatea *economică* – are ca preocupare fundamentală utilul, este omul practic, legat de realitate, chiar egoist.

c. Personalitatea *estetică* – îndreptată prioritar spre frumos, prezintă o aversiune față de concepte, este indiferentă economic și lipsită de disciplină.

d. Personalitatea *socială* – manifestă devotament pentru oameni, probează o comunicabilitate ridicată și o simpatie față de semenii; în această categorie este inclus și profesorul care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil și societate.

e. Personalitatea *politică* – are ca valoare centrală dreptatea, trebuie să probeze autoritate, voință, putere de a conduce.

f. Personalitatea *religioasă* – centrată pe divin, are capacitatea de a prinde sensul lumii.

Plecând de la aceste „specializări” funciare ale oamenilor, Spranger susține necesitatea tratării diferențiale a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. Cum afirma Șt. Bârsănescu, Ed. Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice, asociaționiste, o psihologie structuralistă, orientată axiologic (1976, p. 224).

În literatura de specialitate, valoarea a fost concepută sub cel puțin trei înfățișări teoretice: transcendentalismul, subiectivismul și obiectivismul axiologic. Mișcarea transcendentalistă plasează valoarea într-un spațiu transcendent, supra-individual și atemporal, într-un orizont al valabilității eterne, desprins de orice contingență empirică.

Pentru neokantianul H. Rickert, valoarea înseamnă depășire, transcendere; ea nu este în opoziție cu nonvaloarea, ci cu existența. Pentru acest filosof valoarea nu există, ci valorează. Negarea unui existent ne duce la nonexistent, iar negarea unei valori ne duce la nonvaloare, dar aceasta există. Individul poate articula valorile eterne cu existența, prin valorile culturale. M. Scheler, alt exponent al acestei direcții, admite existența a două lumi: cea a lucrurilor și cea a valorilor. Lucrurile sunt purtătoare de valori, dar nu se identifică cu calitățile axiologice. Valoarea este independentă de purtătorul material, de bunul ce o încorporează. Înaintea obiectelor frumoase, există frumusețea. Valoarea nu depinde de experiența morală sau estetică, ci este o condiție a acestei experiențe. Nu valorile, ci doar cunoașterea noastră cu privire la ele este relativă. Poziția subiectivistă reduce valoarea la actul valorizării, excluzând orice dimensiune transcendentă a valorii. Pentru L. Lavelle – de pildă – ea este de domeniul sentimentului și al



voinței, dorinței, preferinței. Valoarea se aplică acolo unde avem de-a face cu o ruptură a indiferenței, a egalității dintre lucruri. Valoarea se găsește „în opoziția naturală pe care noi o stabilim între important și accesoriu, principal și secundar, semnificativ și nesemnificativ, esențial și accidental, justificabil și nejustificabil” (1951, p. 4). Obiectivismul axiologic afirmă că valoarea este o calitate inerentă lucrurilor. Calitatea, pentru pragmatici, este dată de utilitatea și de uzanța lucrurilor. Pentru E. Durkheim, valorile sunt obiective pentru că sunt imperative și sunt imperative pentru că sunt sociale.

Trebuie să recunoaștem că cele trei poziții surprind aspecte reale ale fenomenologiei valorilor și toate pot fi fructificate într-o posibilă axiologie pedagogică. Am mai putea apela, de asemenea, și la alte perspective de înțelegere a fenomenului cultural: perspectiva pedagogico-religioasă (prin Rabindranath Tagore – de pildă – care prin acel „sălaș al păcii” de la Santiniketan urmărea regenerarea spirituală a elevilor prin meditația religioasă), cea antropologică (B.B. Taylor, Cl. Lévi-Strauss, R. Linton etc.) sau cea sociologică (L. Goldmann, P. Bourdieu etc.).

Literatura românească are reprezentanți remarcabili în domeniul filosofiei valorilor (L. Blaga, T. Vianu, P. Andrei, M. Ralea, C. Noica), ale căror reflecții inedite pot fi oricând recuperate și integrate în pedagogia orientată axiologic. Să amintim doar de contribuțiile lui Șt. Bârsănescu, cel mai important exponent al pedagogiei culturii de la noi. Format la școala germană și influențat întrucâtva de Ed. Spranger, al cărui student a fost, pedagogul ieșean concepe educația într-o perspectivă valoristă: „Educația este activitatea de a înrăuri pe individ, orientându-i evoluția în direcția vibrării și creării valorilor printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare” (1935, p. 159). În raportul ei cu educația, cultura poate fi concepută sub trei aspecte. Mai întâi, cultura este înțeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate de știință, artă, morală, religie, drept etc. Este o creație a omului, ce se obiectivează în cărți, tablouri, monumente etc. Prin intermediul lor, omul se educă.

Concepută astfel – adică *static* – cultura reprezintă *mijlocul* de perfecționare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanității, iar, în raport cu formarea, ea este un mijloc de educație și, deci, aparține tehnicii educative. Dar cultura – susține Bârsănescu – poate fi privită și ca un proces de perfecționare, de înnobilare a spiritului și vieții umane, deci într-o perspectivă *dinamică*, drept activitate de educație. Astfel concepută, opera de cultură se confundă cu opera de educație. În al treilea rând – continuă universitarul ieșean – cultura nu există în afară de om. Cartea se trezește din amorțeală când e citită, opera de artă când e contemplată, templul încetează a mai fi o simplă aglomerare de pietre când cineva se roagă în el. Nici o cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Înțeleasă în această formă, ca *stare de spirit*, ca *putere de înțelegere și trăire a valorilor*, cultura nu este nici mijloc, nici acțiune, ci devine *scop* al educației (1935, p. 167). Tehnologia didactică se poate converti într-o didactică a culturii – prima treaptă spre o pedagogie a culturii. Cultura generală nu mai este pur intelectuală, de asimilare, ci e cultura ideilor trăite, animate. Iată câteva fragmente din gândirea unui mare pedagog pe care le îmbrățișăm, le reactualizăm și care merită să fie duse mai departe.

## 2. Scurtă introducere în cadrul de relaționare valorică

Valorile contribuie la cristalizarea unui spațiu axiologic la fel de necesar ca și alte orizonturi de care omul are nevoie în chip imperios. Am putea aprecia că relaționarea axiologică întemeiază însăși existența umană, pentru că omul este singura ființă în stare să se raporteze proiectiv, atitudinal și preferențial la lume.

Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacție, o lipsă, o carență. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie în platitudinea limitelor sale. Lucrurile din jurul nostru ființează și în măsura proiecțiilor noastre în legătură cu importanța acestora. Descentrările și recentrările valorice ale lumii constituie motorul raportărilor practice întreținute de om cu existența reală, dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea *orientativă* a valorii pentru om. Valoarea se naște din acțiune, dar este și fermentul ei. Și *este* cu adevărat de-abia atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face.

Termenii relației axiologice (pe de o parte, subiectivitatea, iar, pe de altă parte, existența materială și ideală ce candidează la validarea valorică) nu sunt atât de distincți și inseparabili încât să nu sufere o contagiune reciprocă. Dimpotrivă, suprapunerea parțială (nu numaidecât din punct de vedere ontic) pare să fie condiția oricărei instituiri axiologice. Căci numai ce se aseamănă (la propriu) se apropie și se unește (la figurat).

Intersecția celor doi termeni, pe care îi invocăm în actul valorizării, se conformează următorului scenariu: omul, întrecându-și condiția de semnalizator al lucrurilor și evenimentelor, va încerca să le semnifice și să le ierarhizeze, dând curs preferințelor și proiectelor sale. Pentru aceasta, el trebuie să se orienteze, să fie maleabil și să-și adecveze facultățile în consens cu exigențe proximale. Subiectul își „iese” din fire, dilatându-și condiția, devenind un sine lărgit, ajungând să fie chiar un „altcineva”. Doar așa insul va reuși să perceapă și altceva decât propria interioritate.

Totodată, realitatea ce urmează a fi ordonată părăsește imobilismul determinat de fireasca lui „onticitate”. Obiectele acestei realități (inclusiv ideale) vor „învia” prin suflul (bine)voitor al eului axiologic care le va ordona (dispersa?) într-un câmp valoric, mai mult sau mai puțin stabil, puternic tensionat de interese, aspirații, afecte și alte mobiluri circumstanțiale. Așadar, eul axiologic „se duce” către obiectele care-i incită atenția, iar acestea, la rândul lor, „vin” într-un spațiu dimensionat și flexionat subiectiv. Să observăm, în acest context, poziția centrală și rolul covârșitor al subiectului în orice prestație valorizatoare.

Joncțiunea dintre cele două entități angajate în valorizare se bazează pe o *afinitate originară*, care generează și legitimează orice „întâlnire” autentică. Faptul este bine surprins – de pildă – de filosofi sau artiști. „Nu m-ai căuta, dacă nu m-ai fi găsit” – crede Blaise Pascal. „Dacă în sufletul tău nu sălăsluiește un templu, nu spera în apariția unei divinități” – scrie Pius Servien. „N-ai cum să vezi zâne, dacă nu ești zânatec” – conchide Nichita Stănescu.



Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă – de principiu – pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii ce îl înconjoară. Lumea ni se deschide pentru că (și) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ.

### 3. Constituirea referențialului axiologic

În calitatea de depozitar și făuritor de cultură, omul este singurul în măsură să-și valorizeze creațiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiția de existență neutrală, pentru a parveni la existența înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidență rolul *referențialului axiologic*, care modifică statutul lucrurilor și al evenimentelor. În fond, din punct de vedere ontic, lumea rămâne identică, suficientă sieși. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi, ce se nasc în cadre distincte de referențialitate.

Înțelegem prin *referențial axiologic* totalitatea mobilurilor individuale și a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care ființează în orice act de valorizare. El antrenează atât elemente relativ stabile, consubstanțiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc.), cât și elemente variabile ce țin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referențial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, deziderabile sau recomandate la un moment dat. În același timp, el trebuie să rămână o realitate permeabilă la noi stimuli culturali, asigurându-se, în acest fel, funcționalitatea și operaționalitatea în acord cu parametrii virtuali. Dar, referențialul axiologic *este el însuși o valoare culturală dobândită, ce condiționează asimilarea altor valori*. Reajustarea „din interior” se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezența unei dezvoltări, oarecum, *autotelice*.

În ce măsură nucleul existent al referențialului axiologic permite adăugarea de repere valorice noi, reclamate de stimuli culturali inediți? Nu cumva noile „depuneri criteriale” sunt identice la „chip și înfățișare” cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creștere cantitativă, dar nu și o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul inițial, s-ar putea pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate și fixitate în alegeri. Discriminarea unor noi realități se face prin „adaptarea” lor la cadrele existente, care nu suportă nici o remaniere esențială. Consecința pedagogică a acestei presupoziii ar consta în necesitatea acordării unei importanțe mai mari eforturilor incipiente de structurare la subiecți a capacităților evaluative (dat fiind că se vor sedimenta pentru mai mult timp). În realitate, credem că, la fel ca în procesul cunoașterii, are loc o dezvoltare cumulativ-selectivă a acestui nucleu (inclusiv prin alterarea sa, dacă este cazul), datorită jocului întreținut cu caleidoscopicul

lumii exterioare. Din nevoia inserției într-o lume dinamică, ce vine cu noi reguli și rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificație care și apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiți stimuli culturali creează premisa restructurării permanente a referențialului axiologic (prin dezastru, de exemplu, sau dezechilibrarea unor repere valorice, glisarea spre repere periferice, înghețarea de noi filtre de ierarhizare etc.). Cristalizarea unui referențial înnoit sau cu totul nou vine înlesni trierea axiologică de noi obiecte și evenimente care, altădată, nu „întrunesc” din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur și simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârșire.

Dimensiunea autotelică a referențialului axiologic imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar și în fața noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea își este sieși măsură. Ea i se prezintă omului atât ca o valoare propriu-zisă, cât și ca un criteriu de măsurare a ceea ce ea pretinde a fi încă o valoare. Fiecare valoare proiectează în subiect și propriile sale criterii ale evidenței sale calități.

### 4. Autonomie și competență axiologică

Încercăm să sugerăm faptul că răspunsul cel mai viabil pe care învățământul poate da la democratizarea culturală (cu avantajele, dar și cu pericolele ei) îl reprezintă acordarea spre o *autonomie* și o *competență axiologică* a celor educați. Factorii educativi înșiși sunt puși în fața unor procese complexe și noi, aflându-se în situația de a opta pentru unul sau altul. Alegerea incumbă – în cele din urmă – aceleași calități de autonomie și competență axiologică, în mod obligatoriu, probabil, mai întâi, de educatori. Căci trebuie să recunoaștem, odată cu J.S. Bruner, că modul în care putem face înțeles copiilor un anumit lucru nu e decât o cunoaștere a felului în care înțelegem mai întâi noi lucrul respectiv, că *a înțelege a-i ajuta pe alții să înțeleagă reprezintă, în fond, același lucru* (1970, p. 54).

Suntem (dar, mai ales, vom fi) asaltați de numeroase produse culturale, cu sau fără voința noastră, în circumstanțe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură să le întâmpinăm? Diapazonul nostru valoric este destul de larg și de mobil pentru ca aceste produse să-și găsească locul cuvenit în existența noastră? Ce garanții avem că toate acestea sunt valori autentice? Vom fi capabili ca, în condițiile unei presiuni mari, să discernem valorile de non-valori? Cum ne păzim de eventualele pseudo-valori? Iată câteva întrebări pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, și, totodată, prin noi, și le vor însuși elevii noștri, dacă nu spre rezolvare, cel puțin pentru conștientizare.

Competența culturală autentică nu se poate dobândi în lipsa unei competențe axiologice. În condițiile democratizării valorilor, competența axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune necesitatea a institui operativ grile și repere axiologice, din perspectiva cărora să fie raportate diferitele produse culturale. Competența axiologică nu poate fi redusă doar la cunoașterea și însușirea unor coduri sau convenții culturale, utilizate în decizia asupra bunurilor culturale. Ea vizează – mai ales – capacitatea de invenție a



Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă – de principiu – pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii ce îl înconjoară. Lumea ni se deschide pentru că (și) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ.

### 3. Constituirea referențialului axiologic

În calitatea de depozitar și făuritor de cultură, omul este singurul în măsură să-și valorizeze creațiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiția de existență neutrală, pentru a parveni la existența înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidență rolul *referențialului axiologic*, care modifică statutul lucrurilor și al evenimentelor. În fond, din punct de vedere ontic, lumea rămâne identică, suficientă sieși. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi, ce se nasc în cadre distincte de referențialitate.

Înțelegem prin *referențial axiologic* totalitatea mobilurilor individuale și a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care ființează în orice act de valorizare. El antrenează atât elemente relativ stabile, consubstanțiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc.), cât și elemente variabile ce țin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referențial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, deziderabile sau recomandate la un moment dat. În același timp, el trebuie să rămână o realitate permeabilă la noi stimuli culturali, asigurându-se, în acest fel, funcționalitatea și operaționalitatea în acord cu parametrii virtuali. Dar, referențialul axiologic *este el însuși o valoare culturală dobândită, ce condiționează asimilarea altor valori*. Reajustarea „din interior” se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezența unei dezvoltări, oarecum, *autotelice*.

În ce măsură nucleul existent al referențialului axiologic permite adăugarea de repere valorice noi, reclamate de stimuli culturali inediți? Nu cumva noile „depuneri criteriale” sunt identice la „chip și înfățișare” cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creștere cantitativă, dar nu și o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul inițial, s-ar putea pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate și fixitate în alegeri. Discriminarea unor noi realități se face prin „adaptarea” lor la cadrele existente, care nu suportă nici o remaniere esențială. Consecința pedagogică a acestei presupozitii ar consta în necesitatea acordării unei importanțe mai mari eforturilor incipiente de structurare la subiecți a capacităților evaluative (dat fiind că se vor sedimenta pentru mai mult timp). În realitate, credem că, la fel ca în procesul cunoașterii, are loc o dezvoltare cumulativ-selectivă a acestui nucleu (inclusiv prin alterarea sa, dacă este cazul), datorită jocului întretinut cu caleidoscopul

lumii exterioare. Din nevoia inserției într-o lume dinamică, ce vine cu noi reguli și rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificație care și apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiți stimuli culturali creează premisa restructurării permanente a referențialului axiologic (prin dezfăcutarea unor repere valorice, glisarea spre repere periferice, înghețarea de noi filtre de ierarhizare etc.). Cristalizarea unui referențial înnoit sau cu totul nou va înlesni trierea axiologică de noi obiecte și evenimente care, altădată, nu „întrăneau peau” din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur și simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârșire.

Dimensiunea autotelică a referențialului axiologic imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar și în fața noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea își este sieși măsură. Ea i se prezintă omului atât ca o valoare propriu-zisă, cât și ca un criteriu de măsurare a ceea ce ea pretinde a fi. Încă fiecare valoare proiectează în subiect și propriile sale criterii ale evidenței sale calități.

### 4. Autonomie și competență axiologică

Încercăm să sugerăm faptul că răspunsul cel mai viabil pe care învățământul poate da la democratizarea culturală (cu avantajele, dar și cu pericolele ei) îl reprezintă accesarea spre o *autonomie* și o *competență axiologică* a celor educați. Factorii educativi înșiși sunt puși în fața unor procese complexe și noi, aflându-se în situația de a opta pentru unul sau altul. Alegerea incumbă – în cele din urmă – aceleași calități de autonomie și competență axiologică, în mod obligatoriu, pentru baze, mai întâi, de educatori. Căci trebuie să recunoaștem, odată cu J.S. Bruner, că modul în care putem face înțeles copiilor un anumit lucru nu e decât o continuare a felului în care înțelegem mai întâi noi lucrul respectiv, că *a înțelege a-i ajuta pe alții să înțeleagă reprezintă, în fond, același lucru* (1970, p. 54).

Suntem (dar, mai ales, vom fi) asaltați de numeroase produse culturale, cu sau fără voința noastră, în circumstanțe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură să le întâmpinăm? Diapazonul nostru valoric este destul de larg și de mobil pentru ca aceste produse să-și găsească locul cuvenit în existența noastră? Ce garanții avem că toate acestea sunt valori autentice? Vom fi capabili ca, în condițiile unei presiuni mari, să discernem valorile de non-valori? Cum ne păzim de eventualele pseudo-valori? Iată câteva întrebări pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, și, totodată, prin noi, și le vor însuși elevii noștri, dacă nu spre rezolvare, cel puțin pentru conștientizare.

Competența culturală autentică nu se poate dobândi în lipsa unei competențe axiologice. În condițiile democratizării valorilor, competența axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune necesitatea a institui operativ grile și repere axiologice, din perspectiva cărora să fie raportate diferitele produse culturale. Competența axiologică nu poate fi redusă doar la cunoașterea și însușirea unor coduri sau convenții culturale, utilizate în descrierea bunurilor culturale. Ea vizează – mai ales – capacitatea de invenție a noului.



coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori. În fine, ea ține de o anumită „creativitate” sau „productivitate” în câmpul criteriologiei valorice. Aceste expectanțe se justifică, deoarece criteriile de ierarhizare sunt mobile și schimbătoare, ca și obiectele ce sunt triate prin intermediul lor. Cum acestea nu sunt prestabilite toate, unele dintre ele se vor structura în chip conjunctural. Cu atât mai mult cu cât realitatea vine să detroneze vechi idoli și utopii. Criteriile de valorizare nu sunt numai cele generale, universal valabile – cum s-a teoretizat cu preponderență. Generalul, atât de intolerant față de ceea ce este determinat și precis, lasă în umbră și trece prea repede pe lângă particularul omenesc, care este esențial. A vorbi despre lucruri generale înseamnă – uneori – a fi departe de om, a fi chiar împotriva lui. Pledăm, de aceea, pentru o pluralitate a criteriilor valorice, la care fiecare dintre noi va ajunge numai printr-un efort consecvent și disciplinat, de filtrare prin intermediul culturii autentice.

Criteriile axiologice vor fi, astfel, permeabile la cultura în devenire. Acest fapt facilitează receptorului încorporarea unor valori care, deseori, se dovedesc a fi *circumstanțiale*. Sunt lucruri, idei, fapte ce devin valoroase *hic et hunc*; dincolo de anumite cadre spațio-temporale, ele își pot pierde valabilitatea. Sesizarea momentului sau a situației de maximă operaționalitate a valorii impune o autoreglare „din mers” a criteriilor valorice.

Trebuie să avem curajul asumării autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertății noastre spirituale. Să nu ne alertăm când lumea nu mai încapă în grilele noastre de examinare. Trebuie să dăm dovadă de mai multă înțelegere și maleabilitate. Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre sau există lucruri pe care nu le percepem pentru că nu avem încă „organe de simț”. Să ne desfășurăm și să îmbrățișăm tot ceea ce merită, căci valori sunt desule. Dacă există o criză în acest plan, ea nu este (numai) a valorilor, ci (și) a reperelor noastre de validare axiologică, pentru că acestea nu sunt restructurate oportun și îndeajuns.

Nu rezultă, de aici, că trebuie să acceptăm totul. Democratizarea vieții sociale presupune și un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Se vor perinda, ba chiar ne vor inunda, produse, comportamente, idei care nu au nimic comun cu Frumosul, Binele și Adevărul. Înmulțirea fenomenelor culturale și rapiditatea derulării lor fac cu neputință statornicirea *a priori* a unei criteriologii valorice, de care consumatorii culturali să ia cunoștință în mod imediat. Și – în ultimă instanță – nici nu este indicat ca, întotdeauna, să se prescrie riguros ce este bine sau rău în materie de cultură. Indicațiile din partea unor foruri instituționalizate devin – în parte – caduce, în condițiile democratizării și liberalizării. Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendințele proliferării experiențelor culturale, cât și cerința asigurării libertății individuale de alegere a valorilor.

Dobândirea unei independențe axiologice ține și de apetența comportamentului personalității spre o structurare democratică. Psihologii sugerează faptul că se poate vorbi de o *structură individuală democratică*, alături de conduita democratică, în calitate de trăsătură a grupului social. Așa se face că structurile paranoide, din cauză că nu sunt permeabile la problemele altora, nu pot adopta ușor

conduite cu adevărat democratice, acestea fiind rezultatul voinței, al unei atitudini de control conștient și nu rezultatul unei nevoi naturale, spontane (Holbar 1987, p. 197).

Plecând și de la premisa că, în plan real, nici o variabilă psihică nu evoluează independent, că există o *corelație* a variabilelor și proceselor psihice (după o logică intrinsecă de organizare, care respinge orice incompatibilitate între valențele diferitelor variabile psihice), putem trage concluzia că posibilitatea accederii la autonomia axiologică autentică va fi dependentă și fluctuantă de la individ la individ, de la o structură temperamentală la alta. Acest aspect trebuie reținut de pedagogii și factorii culturali când preconizează realizarea unei educații pentru și prin valori.

Cultura însăși se transformă într-o competență a celui care o posedă. Personalitatea culturală, caracterizată prin disponibilitatea de asimilare, organizare și transfer al cunoștințelor, constituie obiectivul principal al autenticei formări. Competența culturală nu este dată de suma de cunoștințe consacrate și achiziționate, ci de aptitudinea de a structura și judeca ceea ce se pretinde a fi nouă cunoștință, idee, teorie. Olivier Reboul, în una dintre ultimele sale lucrări (1993, p. 196), vorbește despre trei variante ale competenței culturale: *competența fundamentală*, cea pe care orice copil trebuie să o achiziționeze pentru a deveni un matur critic și nu o mașină economică sau o anexă; *competența specială*, pe care o poate obține în meseria sa, dar și în activități sociale sau integrate *loisir-ului*; *competența de a fi*, cea care-i permite să fie o ființă responsabilă și autonomă, capabilă de o judecată matură proprie.

Nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toți indivizii și toate contextele educaționale. De aici, și problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de latură a educației. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a ființat la un moment dat ca valoare științifică, artistică, filosofică, politică etc., timpul și contextul socio-cultural o pot eclipsa ori converti în nonvaloare (după cum, unele produse culturale, inițial indezirabile, sfârșesc prin a fi însușite drept valori). A face educație *pentru* valori fixe (chiar dacă sunt justificate de un climat socio-istoric) sau *prin* valori certe (sanctionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiție culturală) este un lucru bun, dar insuficient pentru exigențele educației axiologice. A face, în schimb, și o educație *pentru și prin valorizare*, în scopul și pe temeiul autonomiei axiologice, iată calea și baza educației pentru și prin valori. O astfel de educație se face nu (numai) în spiritul unei culturi *existente* (firesc, limitativă), ci, mai ales, în perspectiva unei culturi *posibile* (generatoare de noi aspirații și idealuri, parțial atinse încă din prezent).

Educația axiologică, astfel înțeleasă, va depăși obiectivele celei estetice (care vizează doar valorile estetice), dar și pe cele ale educației pentru și prin valori strict determinate. Aceasta, întrucât se transcende datul, constituitul cultural, în profitul identificării și integrării valorilor potențiale, în virtutea autonomiei și autodeterminării axiologice. În altă ordine de idei, educația axiologică poate constitui premisa – și de ce nu? – treapta „de jos” a creației de valori. Căci prin intuirea și promulgarea valorii care nu este încă – dar va fi – se dă curs unei proiectii demne de un autentic creator.



Vom mai spune că rândurile de mai sus se vor o pledoarie nu pentru *relativism* în valorizarea culturii. Căutăm să sugerăm doar că democratizarea culturii antrenează o *relativizare* mai pronunțată a acesteia la coordonatele subiective, relativizare ce trebuie acceptată în măsura în care reperele subiective ating demnitatea „fixistă”, presupusă de autonomia axiologică autentică. Iar aici nu se poate ajunge decât prin educație.

## 5. Educația ca inițiere în cultură

Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerințe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și întotdeauna. A ști să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raționa, de a distinge falsul de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calități ce trebuie formate de-a lungul școlarității, iar această nevoie se intensifică ea însăși de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de o tutelă în ceea ce privește culturalizarea. Cumulul cultural, odată interiorizat, trezește noi apetente și deschide noi posibilități. Cultura naște cultură.

Școala trebuie să potențeze și să dezvolte la elevi capacitatea de adaptabilitate și de înțelegere nu numai pe planul cunoașterii, dar și pe cel al adevăratei culturi: „a ști să utilizezi ceea ce știi pentru a te comporta inteligent și a da existenței o orientare care nu va fi niciodată regretată. Condițiile vieții moderne sunt cele pe care fiecare ființă umană le învață, trebuie să le învețe în fiecare zi; școala este locul unde debutează această învățare, iar deprinderea pe care copilul o primește aici trebuie să-i dea ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecționarea sa: educația și învățământul sunt o inițiere, o deschidere” (Dottrens, 1988, p. 38).

Un ansamblu de achiziții sau bunuri culturale, prin simpla lor prezență, nu garantează emanciparea indivizilor. O cultură veritabilă, considera Philippe Meirieu (1991, p. 137), este în realitate un ansamblu de obiecte posedând în același timp două calități, aparent contradictorii: în primul rând, să se prolifereze într-un orizont de universalitate, să cochetze cu transcendentul și apoi să îngăduie o apropiere a unui subiect unic și ireductibil, să aibă potențialitatea mulării pe o situație individuală și imprevizibilă. Înălțarea unei persoane libere nu cere numai o împărtășire a cunoștințelor, ci, mai ales, structurarea progresivă a „meta-cunoștințelor”, adică – în concepția autorului pomenit mai sus – a acelor cunoștințe despre maniera lor de a fi generate, utilizate, generalizate, într-un cuvânt, achiziționarea a ceea ce pedagogia numește *strategii de învățare*.

Obiectul și atitudinea culturală se dovedesc a fi inepuizabile. Ele au o existență contextuală, aici și acum, dar presupun și regiuni care se deschid infinității și perfectibilității din care cultura, gradual, se alimentează. Ea acreditează – cum ar spune Blaga – o nouă ordine în univers, una „duminecală”, producând o „mutațiune ontologică” și impregnând cu un nou fior, cu o nouă culoare „canavaua cosmosului”. Cultura se încarnează „materialicește” în ipostaze limitate (genuri, stiluri istorice), dar, prin potențialitatea infinită a interpretărilor, sporește și trimite permanent spre altceva care mereu i se atașează, imprimându-i noi func-

ții. „Nu numai că *este* și *va fi* – scrie Ernst Cassirer – dar în această existență și devenire *va apărea* încă ceva în plus. Această apariție a unui *sens*, care nu este distinct de fizic, dar care prinde corp prin el și în el, este factorul comun al aceluia conținut pe care noi îl desemnăm sub numele de *cultură* (1991, p. 123).

Cultura nu se reduce numai la sistemul de valori ce face posibilă viața socială sau la un ansamblu de cunoștințe ori informații acumulate. Ea nu poate fi formată numai din sistemul de reprezentări, de norme, sau din sistemul de expresii. Cultura este dintr-o dată *logos* și *praxis*. Este *logos* căci presupune o ordine, niște principii, o coerență spirituală și este *praxis* pentru că nu poate să se „intelectualizeze” fără a deveni sterilă: cultura vine din viață, este un produs al vieții și se întoarce spre viața pe care o promovează.

Cultura presupune și o parte dinamică, acționalistă, practică. Ea înglobează și sistemul de acțiuni adoptat de o anumită colectivitate. Mai mult, ea reprezintă „puterea de creație” (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1977, p. 89), atât în câmpul culturii propriu-zise, cât și în sectoarele conexe ce nu-și pot declina filiația spirituală sau chiar „momentele” culturale din propriile desfășurări. Specificul culturii – susține Jean Onimus (1973, p. 84) – este acela de a media între dinamismul dintr-o dată distructiv și creator al spiritului și stabilitatea stării naturale. Prin această mediere, natura se ordonează conform spiritului, iar acesta se încarnează într-un timp și într-un loc: este activitatea simultană de spiritualizare și încarnare, care își face loc între datul obiectiv, istoric și perpetua nevoie de depășire.

Cultura poate fi vizată ca acel liant, acel factor comun (chiar dacă îmbracă expresii eterogene), ce înlesnește consensul și înțelegerea între oameni la scară mondială. „În spatele conflictelor noastre politice și a inegalităților noastre economice – constată Denis de Rougemont – sunt realități mult mai durabile și mai profunde, care sunt culturile noastre în sensul larg, adică propriile noastre maniere de a gândi, de a simți și a crede, de a legifera, a visa și a acționa... Dacă noi, intelectualii, care nu avem o altă putere, vom decide să contribuim la mai buna înțelegere politică – și chiar economică – aceasta nu o vom putea face decât lucrând la «ameliorarea terenului»..., adică găsind mijloacele de a asigura o mai bună cunoaștere mutuală a culturii noastre. Și asta presupune un dialog veritabil și un dialog organizat” (1990, p. 15). Cultura constituie un limbaj universal, o platformă de la care plecând se poate realiza o comunicare și o comuniune între oameni oricât de diferiți ar fi ei.

Pentru viitor, obiectivele școlii trebuie să fie articulate și impregnate după și de exigențe mai ales culturale. *Deceniul mondial al dezvoltării culturale* (1988-1997) obligă centrarea școlii spre și pe valorile autentice. Programul de acțiune al acestui deceniu se structurează în jurul a patru mari obiective (conform rezoluției 41/187 adoptată de Adunarea generală UNESCO, în 1986) (*Troisième plan à moyen terme...*, 1990, p. 81):

- luarea în considerare a dimensiunii culturale în dezvoltare;
- afirmarea și îmbogățirea identităților culturale;
- lărgirea participării la viața culturală;
- promovarea cooperării culturale internaționale.



Programele dezvoltării vor fi elaborate ținându-se cont de diversitatea culturilor și de interacțiunea culturală care există între populațiile unei țări în diferitele regiuni ale lumii. „Este vorba – arată un alt document (*Guide...*, 1988, p. 19) – de a favoriza ivirea unei noi mentalități, mai atentă la aspectele calitative și umane ale dezvoltării și la conștientizarea de către opinia publică a importanței dimensiunii culturale a întregii acțiuni de dezvoltare economică și socială.”

Adevărata cultură nu este un dar, un răspuns pe deplin fabricat, ci o creație continuă, o căutare fără sfârșit. Departe de a oferi siguranță, descoperirea câmpului inedit al cunoștințelor, intereselor, ideologiilor, gusturilor are drept consecință trezirea neliniștii, sfărâmarea conformismelor și menținerea permanentă a spiritului într-o stare activă. După Jean Onimus, școala actuală este instrumentul unei culturi represive, ce menține într-o condiție infantilă ființele care, în mod natural, sunt mai spontane și mai active. Rolul școlii este de a diviza unitatea originară a ființei umane, de a separa capul de inimă, corpul de spirit, visul de rațiunea științifică (1973, p. 102). Efectul școlii occidentale asupra copiilor „intacți”, din lumea a treia, de pildă, este producerea de mici infirmi, „buni pentru schizofrenie”. Rănilor antrenate prin supraestimarea principiilor raționalității, eficienței și randamentului sunt transformate în calități, printr-un joc mistificator al societății. Lumea actuală nu poate fi redusă la civilizația tehnică devenită, uneori, în anumite împrejurări, atotputernică. Aceasta nu poate fi despărțită sau sărăcită de mediul cultural, care a generat-o și întreținut-o. Ea este cu adevărat profitabilă atât timp cât rămâne „spiritualizată”. Când se acordă prioritate raționalității în dauna spiritualității, se încearcă distrugerea omului în esența sa. Avertismentul lui Krishnamurti rămâne încă valabil: „A cultiva capacitatea și eficiența fără a înțelege viața, fără a avea o percepție comprehensivă a demersurilor gândirii și dorințelor, înseamnă a dezvolta brutalitatea noastră, a provoca războaie și, la urma urmelor, a pune în pericol securitatea noastră fizică” (1953, p. 10).

Dacă vrem ca oamenii să nu devină roboți mecanici sau ființe pasive, trebuie ca ei să posede calități cu adevărat umane, care nu se pot naște decât prin impactul cu cultura: imaginație creatoare, spirit de dubitație și pasiunea căutărilor, vibrarea în fața valorilor, într-un cuvânt, „apetitul culturii”. Principalul aport al școlii este instrumentalizarea elevilor cu o unealtă simplă, dar dificil de încorporat: a ști să te cultivi.

În planul acțiunii educaționale, nu impunerea valorilor este strategia cea mai bună. Este de preferat să se acționeze indirect, prin crearea și stimularea nevoilor pentru valori, în așa fel încât elevul să adere la ele pe o cale „naturală”. Valorile nu se impun, ci se caută, se găsesc. *Spațiul de așteptare* și *orizontul nevoilor* sunt cele care trebuie formate prin anumite mijloace educative. Fără acestea, cultura va rămâne un conglomerat de idei abstracte, lucruri despre care toată lumea vorbește, o aspirație fără nici o perspectivă.

O valoare nu se propune/impune prin contrast sau în defavoarea alteia. Trebuie formată conștiința coabitării și interdependenței valorilor diverse, chiar conflictuale, prin reliefarea specificității fiecăreia. Chiar și valorile „negative” pot fi resemnificate în acest context. Promovarea unui învățământ maniheian (patriot egal anti-maghiar, democrat egal anti-comunist), mai ales în domeniul valorilor, nu este decât o formă ascunsă de îndoctrinare și o variantă perversă a educației.

Formarea unei *conștiințe axiologice*, caracterizată prin aspirație spre valori disponibile pentru valorizare a apetitului spre transcendență (nevoia ieșirii din imediat, de distanțare față de un perimetru existențial circumscris, voința permanentă de fundamentare și de întemeiere a ceva într-un orizont de stabilitate autoritate valorică), dar și a atitudinilor sau comportamentelor corespunzătoare acestor planuri ideatice, par a fi obiective ce devin prioritare în zilele noastre.

Mutarea accentului actului paideutic spre potențialul spiritual al ființei umane, „descoperirea” spiritualității și a valențelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării active în realitate și în formarea sinelui, toate acestea preîntâmpina pretențiile malefice ale unei ideologii și educații „totale” care, știm prea bine, își propune să domine întreaga gândire și afectivitate a individului. „O veritabilă educație nu poate să fie «totală» pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri să treacă dincolo de ea, pentru a se educa ei înșiși. Mai mult încă, cel mai bun semn că învățământul nu îndoctrinează este că el dă elevilor săi dorința de a învăța mai mult și posibilitatea de a o face ei înșiși, că le permite nu numai cunoașterea, ci și dorința de a cunoaște” (Reboul, 1977, p. 196). Sau cum spune Vasile Pavelcu, educația omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educație; menirea procesului educativ este de a se desființa pe sine.

Pornind de la exigențele de mai sus, se pot deduce și fixa noi obiective ale instruirii, ce se pot constitui într-o platformă pentru înscrierea educației într-o perspectivă axiologică:

- a. măsura în care elevii dispun de instrumente pentru apropierea intelectuală și spirituală a realității;
- b. gradul de autonomizare a elevilor în procesul de învățare și de educație;
- c. capacitatea de selecție și de sinteză a diversilor stimuli culturali;
- d. atitudinea de deschidere față de valorile care nu au fost cunoscute sau experimentate;
- e. amplitudinea și profunzimea diapazonului valoric achiziționat de către elevi;
- f. abilitatea de a conecta valorile culturale și aptitudinea de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii mondiale;
- g. măsura atașamentului și a racordării elevilor la valorile fundamentale;
- h. permeabilitatea la și admisibilitatea de valori posibile;
- i. curajul de a emite o judecată de valoare;
- j. capacitatea de a reevalua același obiect, aceeași situație din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau la aceeași) constatare;
- k. posibilitatea de corecție sau de propunere a unei noi schele de evaluare.

În plan practic, am putea dispune de mai multe modalități de acțiune:

- o deplasare spre strategiile de evaluare formativă, pentru dezvoltarea funcțiilor operaționale ale achizițiilor școlare;
- introducerea în verificare a întrebărilor cu privire la valoare, comparare, estimare;
- crearea de situații educaționale de largă autonomie și de puternică responsabilitate pentru elevi;



- utilizarea efectivă a autoevaluării, interevaluării și semi-evaluării (evaluarea efectuată de elev, asistat de profesorul său); implicarea directă a elevilor în evaluare;
- suspendarea notării în anumite circumstanțe și pentru anumite materii de învățământ (activități optionale, desen, muzică etc.)
- abandonarea pozițiilor „obiectiviste” în notare (evaluare = măsurare), în profitul unei notări mai elastice, mai contextuale, mai „subiective”.

## 6. Cultura postmodernă și educația

Cultura postmodernă este puternic amalgamată și reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. „Diversificând posibilitățile de alegere, lichefiind reperele, minând sensurile univoce și valorile superioare ale modernității, se structurează o cultură personalizată sau pe măsură, permițând atomului social să se emancipeze de corsajul disciplinar” (Lipovetsky, 1983, p. 14). La scara istoriei, arta modernă este un mod de a promova o cultură experimentală și liberă, o creație deschisă și nelimitată, o ordine a semnelor în revoluție permanentă, o cultură strict individualistă ce urmează a fi mereu reinventată. Postmodernismul ascultă de același destin ca și societățile deschise, având ca obiectiv lărgirea fără încetare a posibilităților de alegere și de combinare. Societatea actuală, moravurile, individul însuși se mișcă mai repede, mai profund decât avangarda; postmodernismul este tentativa de a reinsufla un dinamism al artei, mlădiind și demultiplicând regulile sale de funcționare, în conformitate cu o societate ce este reglementată de o regie flexibilă și opțională.

Postmodernismul poate fi perceput ca o replică sau un sindrom al „vidului” social, o tentativă de fugă dincolo de social, în cultură, dar și aici se creează o supra-aglomerare, o scurtcircuitare, o „inflație generalizată” (Balandier, 1985, p. 196), unde înțelesurile cu greu mai pot fi decelate. Se observă o deviație a culturii de la imperativele autenticității. Atenția este îndreptată mai mult spre individ, spre nevoile lui materiale. Idealul actual al personalității se croiește într-o perspectivă egocentrică. O altă caracteristică rezidă în aceea că asistăm „la o mișcare a «marii» culturi spre un soi de nihilism, de negare a tuturor orizonturilor sensului” (Taylor, 1994, p. 67). „Deconstrucția” idealului clasic nu anunță vremuri prea liniștitoare.

Modernitatea actuală exprimă o realitate fragmentară și o temporalitate glisantă. Cultura imediatului și efemerului este revelatoare și sub aspectul mijloacelor de expresie: arta cinetică, *happening*-ul, refuzul de a crea ceva precis și definitiv. „Retorica modernității a fost numită retorica schimbării pentru schimbare, iar cultura care o exprima a fost considerată ca fiind cea a efemerului” (Balandier, 1985, p. 137).

Postmodernismul se vrea mișcare de deconstrucție, de sfărâmare a ierarhizării de cunoștințe sau valori, a tot ceea ce contribuie la formarea unui sens, a tot ceea ce a constituit o paradigmă sau model. Dintr-un anumit punct de vedere, el ascunde un cinism al acomodării, un nihilism banalizat, dar și manierat, o con-

simțire rezultând din pasivitatea și șiretenia cotidiană, el este satisfăcut de ambiguitate și rămâne exterior elaborării unui proiect politic sau utopic. Cum scrie Georges Balandier, „modernitatea este o aventură, o avansare spre spații sociale și culturale într-o mare parte necunoscute, o progresie într-un timp al rupturilor, tensiunilor și mutațiilor. Trebuie să înveți să devii explorator al acestor vremuri, pentru a nu fi total supus, și să consimți la o neputință care va înlocui puterea prin hazard. Cotitura antropologică aduce o experiență și în serviciul acestei învățări. Ea poate să contribuie la orientarea parcursului, a acestui viraj care are o funcție inițiativă, fiindcă ea constrânge la a te transforma pe măsură ce se efectuează descoperirea locurilor marii schimbări” (Balandier, 1985, p. 266).

După Alain Finkielkraut doar principiul plăcerii – ca formă postmodernă a interesului particular – rămâne dirigitorul vieții spirituale. „Nu mai este vorba de a constitui oameni ca subiecți autonomi, ci este vorba de a le satisface poftele imediate, de a-i distra la un cost mic. Conglomerat dezinvolt de nevoi pasagere și aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea era altceva decât puterea de a schimba o înlănțuire, iar cultura mai mult decât o pulsione satisfăcută” (1987, p. 166).

Cum se poate răspunde la această realitate? Printr-o „postmodernizare” a școlii – răspunde același A. Finkielkraut, adică printr-o reconciliere totală a școlii cu „viața” așa cum este ea. Nu e nevoie pentru realizarea acestui deziderat decât de „a-i învăța tinerețea pe tineri” (1987, p. 171), adică a folosi cultura decantată de experiențele lor specifice (considerată de adulți ca subkultură) ca intermediar și mijloc de calchiere a marilor experiențe ale omenirii. Dar cum să „împachetezi” gramatica, istoria, matematica sau alte materii fundamentale în muzică rock ori bandă desenată? Nici chiar informatica, prin insinuările ei sub formă de joc, nu reușește prea mult pe această linie.

Dincolo de malițiozitatea cu care autorul de mai sus încearcă să rezolve o problemă, de altfel pertinentă, merită să reținem sugestia pe care o face cu privire la deschiderea conținuturilor învățământului spre valorile specifice tinerețului. Mai ales că aceste valori evadează din barierele unor rigori, sedimentate în decursul istoriei, ca – de pildă – „tribalismul” scrierii și cuvântului mort în favoarea oralității și fluentei spirituale: „Cultura, în sens clasic, are dublul inconvenient de a *îmbătrâni* indivizii, dotându-i cu o memorie care o întrece pe cea a propriei biografii, și de a-i *izola*, condamnându-i să spună *Eu*, adică de a-i face să existe ca persoane distincte. Prin distrugerea limbajului, muzica rock înlătură aceste două rele: chitarele abolesc memoria, căldura răspânditoare creează un liant ce leagă ființele separate; *extatiquement, le «je» se dissout dans le Jeune* (subl.n.)” (Finkielkraut, 1982, p. 173).

De altfel, opoziția scriere/imagie este coextensivă cu altele, precum școlar/*loisir* sau elită/mase. Dacă până în prezent valoarea culturală a fost legată doar de primii termeni, din care aceasta ar rezulta, astăzi nu mai pot fi eludați termenii secunzi (imagie, *loisir*, mase), care au dobândit largi valențe formative și, ca atare, trebuie despozați de pretinsele conotații depreciative. Impactul educativ este cu atât mai mare cu cât structurarea valorilor se realizează pe axa imagine-*loisir*-mase, prin promovarea unor expresii culturale mai sincretice, mai compozite, mai „populare”.



## Note bibliografice

- Balandier, Georges, 1985, *Le detour. Pouvoir et modernité*, Fayard, Paris.
- Bărsănescu, Ștefan, 1933-1935, *Curs de pedagogie generală predat în anii 1933/1934 și 1934/1935*, litografiat de studenții J. Livescu și D. Ungureanu, ed. a II-a, Tip. C. Ionescu, Iași.
- Bărsănescu, Ștefan, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, E.D.P., București.
- Bouchez, Eric, de Peretti, André, 1990, *Écoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.
- Bruner, J.S., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București.
- Camilleri, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, BIE/ UNESCO, Paris.
- Cassirer, Ernst, 1991, *Logique des sciences de la culture*, Les Éditions du Cerf, Paris.
- Desjeux, Dominique, 1991, *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*, UNESCO/ICA, Paris.
- Dottrens, Robert, 1988, *Éduquer et instruire*, Nathan/UNESCO, Paris.
- Finkielkraut, Alain, 1987, *La défaite de la pensée*, Gallimard, Paris.
- Holban, Ion, 1987, *Fundamentul democratic al educației moderne*, in „Viitorul Social”, mai-iunie, București.
- Hannoun, Hubert, 1987, *Les Ghettoes de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris.
- Krishnamurti, 1953, *De l'éducation*, Ojai London Mandras.
- Ladrière, Jean, 1977, *Les enjeux de la rationalité. Le défi de la science et de la technologie aux cultures*, Aubier-Montaigne/UNESCO, Paris.
- Lavelle, Louis, 1951, *Traité des valeurs*, tome I, PUF, Paris.
- Lipovetsky, Gilles, 1983, *L'ère du vide*, Gallimard, Paris.
- Maylan, Louis, 1968, *L'école et la personne*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Meirieu, Philippe, 1991, *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris.
- Onimus, Jean, 1973, *Mutation de la culture. Émergence d'une aliénation*, Deselee De Brouver.
- Reboul, Olivier, 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.
- Reboul, Olivier, 1993, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris.
- Rougemont, Denis de, 1990, *Sur le rôle de l'Europe dans le dialogue des cultures*, in „Cadmos”, Centre Européen de la Culture, nr. 50.
- Spranger, Eduard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Verlag, Halle.
- Taylor, Charles, 1994, *Le malaise de la modernité*, Les Éditions du Cerf, Paris.
- Commission canadienne pour l'UNESCO, 1977, *Une définition pratique de la culture*, in „Cultures”, vol. IV, nr. 4.
- UNESCO, 1990, *Troisième plan à moyen terme (1990-1995)*, Paris.
- UNESCO, 1988, *Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, Paris.

## EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

### 1. Concept și problematică

Este un truism afirmația că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Se știe, de asemenea, că educația este, în principal, o activitate de transmitere și difuzare a culturii. Grație acesteia, cultura se propagă de la o generație la alta, îmbogățindu-se și diversificându-se continuu.

Spațiul existenței individuale, în acest sfârșit de secol, depășește limitele tradiționale ale ambianței originare, de formare și socializare inițiale. Întâlnirea și dialogul culturilor, în ciuda distanțelor care le separă în timp și spațiu, sunt inevitabile și, în multe cazuri, problematice și complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncționale precum eșecul în adaptarea mutuală, ambiguități identitare sau de comportament, refuzul și percepția slabă a alterității. Problema coexistenței diferitelor culturi în sânul aceleiași societăți este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului și viitorului.

Când un individ se situează între două culturi există riscul apariției unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale; în acest tranzit cultural, individul riscă să se „rătăcească”, deoarece valorile „vechi” nu sunt (încă) validate și confirmate în cultura nouă, de inserție. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp, de acomodare, pentru discernerea sau descoperirea valorilor analoge ale „noii” culturi (sau valorile „de substituție”), în vederea stabilirii unui referențial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spațiu spiritual.

Persoana care pătrunde într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepție a realului, cu un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului și spațiului, cu un mod diferit de relaționare cu altul. În situația creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breșă și pot facilita „trecerea” dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată și mai permisivă la valori eterogene. Pentru înțelegerea mutuală, este necesară o negociere a sistemului de referințe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima” identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua”, pe cale de a se naște, dar care va fi integrantă și mai largă. În legătură cu această situație, se pun câteva întrebări: este, oare, necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele nou venite? Care din ele joacă rolul de rampă de translație către noile coduri de valori, cele identitare sau cele diferite



sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care ele există), constituie, oare, obstacole pentru procesul de tranziție a individului spre o altă cultură? Incorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare” a altora? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă într-o manieră atentă și nuanțată. Într-o interacțiune culturală autentică, credem că este de dorit să se realizeze un continuum valoric și nu o ruptură sau o negare, chiar și parțială, a unor valori preexistente.

Perspectiva disjunctivă asupra acestei probleme este deosebit de malefică. Este naivă tranșarea între valori „rele” și „bune” în materie de cultură. Trebuie păstrate și exploatate contextualele valori „vechi”, identice sau nonidentice cu cele ale culturii „gază”. Doar astfel individul se va „acorda” cu o multitudine de stimuli culturali, poate diferiți, dar importanți, asigurându-se o receptare și o trăire a diversității modalităților culturale din noul mediu. Este foarte plauzibilă necesitatea restabilirii conjuncturale a unei alte ordini de priorități axiologice. Dar este obligatorie acumularea și semnificarea tuturor valorilor neexperimentate încă, pentru îmbogățirea spirituală a insului, ce este nevoit să se îndrepte spre alte orizonturi culturale.

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutația și diversitatea culturală e necesară atât pentru „minorități”, cât și pentru „majoritari”, în interacțiunile prezente și viitoare. De altfel, demarcația clasică între majoritari și minoritari e tot mai dificil și periculos de realizat. În funcție de multiple perspective de referință, toți indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situații când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar și cine este majoritar.

Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în școală, prin formarea unor comportamente precum (cf. Walker, 1992, p. 8):

- aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi);
- cooperarea și instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc.);
- respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite;
- luarea de decizii în chip democratic;
- acceptarea responsabilității altora și a propriului eu;
- soluționarea problemelor interpersonale;
- stăpânirea emoțiilor primare;
- aptitudinea de a evita altercațiile etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările și acțiunile privind interculturalitatea constituie o consecință a unor dificultăți relaționale ivite în situațiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic și acțional, este un răspuns specific la o problemă de teren: eșecul școlarizării copiilor imigranți (vezi Martine Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiție comprehensivă asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey, de la Universitatea din Geneva, o cercetătoare devotată acestei problematici.

„Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plinar a prefixului inter-: interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură: recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizii sau societățile, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, identificarea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi” (Micheline Rey, 1984, p. 13).

Educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimbările inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arată într-o lucrare editată de Consiliul Europei (Antonio Perotti, 1992), nu este o nouă știință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze în interogația asupra spațiului educațional datele psihologiei, antropologiei, științelor sociale, literaturii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului își extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. Educația interculturală vizează dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți și mai puțin (sau deloc) o educație pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism și o izolare a grupurilor culturale. O educație concepută în perspectiva interculturală va semnifica relațiile dintre școală și alte spații educative; ea va depăși zidurile școlii, prelungindu-se și în sinuându-se în activitățile informale.

Atitudinea interculturală facilitează apariția unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării și înțelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Școala, acceptând principii precum toleranța, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea valorilor, va exploata diferențele spirituale și valorile locale, atașându-le la valorile generale ale umanității. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea de cultura mondială. Valorile locale pot funcționa, pentru cultura de origine, ca porți de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că *valorile particulare veritabile comportă o potențialitate și o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale spre care tind ființele umane*.

Abordarea interculturală refuză tentativa folclorică și caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În țările în care fenomenul migrației este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranței și xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendințele de dispreț și de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanității. Interculturalismul este „un instrument pentru ameliorarea egalizării șanselor și a inserției optime a populațiilor străine, europene sau nu, în viața economică și socială, punând în practică dorința de întărire a drepturilor pentru toți și, de aici, chiar dezvoltarea democrației” (Eric Bouchez, André de Peretti, 1990, p. 139). Sunt deziderate pe care și școala românească le poate urmări și realiza în perspectiva construirii Europei de mâine.



## 2. Educația interculturală – un răspuns la pluralismul cultural contemporan

Multiculturalismul european este o bogăție potențială, cu condiția să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi, și se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimb, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relație și în *egalitate* moduri de gândire și coduri expresive diferite, prin potențarea *conștiinței de contrast* (Bouchez și de Peretti, 1990, p. 146). Însăși conștiința identității culturale se fortifică prin depășirea mediului cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăși cultura respectivă. „Se poate spune – găsim într-un document UNESCO („Cultures”, 1977, p. 87) – că o bună educație culturală trebuie să permită persoanei a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, și a pune în libertate aspirațiile care sunt paralizate ca într-o cămașă de forță”.

Politicile educative și culturale se cer a fi deschise nu numai la valorile naționale, ci și la valorile internaționale, căci cooperarea economică și politică va deveni imposibilă dacă nu se va alia cu spiritul de comprehensiune și cooperare în domeniile culturii și educației. Trebuie valorizate toate particularitățile, modelele comportamentale, ce caracterizează elevii sau grupurile școlare în situația interculturală. Există o cunoaștere relațională, centrată pe dialectica dintre dependență și autonomie față de altul, pe care Michèle Salmona o numește *cunoaștere phorică* (de la grecescul *phorein*, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependența și autonomia altuia și a sinelui). Formarea pentru *phoric* constă în conștientizarea actorilor de dificultățile relaționale în termeni afectivi, în raport cu eșecurile, temerile, grijile fiecăruia (Dominique Desjeux, 1991, pp. 28-29).

O educație aptă să ia în considerație sau – mai mult – să se fondeze pe diferență și să se deschidă în fața diverselor valori pare extrem de pozitivă și singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi și de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan, de exemplu, anunța virtuțile unei educații interculturale: „o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranța, simpatia..., sociabilitatea, generozitatea și spiritul de înțajutorare” (1968, p. 171).

Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migrația, multiplicarea contactelor, dispariția frontierelor nete sunt realități evidente. La acestea se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluție: asimilaționismul, care reclamă din partea populației care sosește în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariția ei în cultura nouă. Pentru alții, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce. Cum arată Hubert Hannoun, într-o lucrare pe această temă (1989), fiecare din cele două atitudini constituie pentru ele propriul lor ghetou, căci rămân închise și sărăcicioase. Pentru Hannoun, soluția cea mai convenabilă se situează la nive-

lul unei atitudini *interculturale*, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele sale specifice, dar și deschiderea spre alte culturi, în perspectiva construirii unei noi civilizații comune. „Nu numai că școala trebuie să-i învețe pe elevii săi să trăiască împreună, în același univers mobilat de valori diferite, dar, mai mult, ea trebuie să le permită a descoperi că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie și se completează în același timp, construind astfel un mediu nou în care toți sunt chemați să trăiască” (p. 112).

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi și continue care implică acceptarea altuia, toleranța, coexistența plurală, dar și șansa afirmării pozițiilor proprii. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curente religioase, care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele și curente artistice, ideologiile, tehnicile de producție (vezi Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antagonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabilește în mod statistic că, în culturi diferite, aceleași valori pot fi acceptate sau disprețuite (Camilleri, 1985, p. 156).

Sarcina școlii de azi este de a forma la elevi o conștiință europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul și solidaritatea față de cultura altor popoare. Câteva valori-cheie trebuie să-și facă loc, fie în programele școlare, fie în procesele de învățământ: aspirația către democrație, respectul drepturilor omului, al drepturilor copiilor, justiția socială, echilibrul ecologic, toleranța și pacea, tradițiile culturale etc.

Învățarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât îi divizează, participarea tineretului la gestionarea comunității școlare, integrarea școlilor în relații de înfrățire la nivel european sunt alte mijloace de sporire a valențelor culturale ale activităților educative.

Dialogul cultural este – în același timp – o strategie de interogare intraculturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităților față de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare a acestora ca fiind minore sau negative, plecând de la criterii *a priori*, etno- sau sociocentriste, poziție adoptată de multe instituții școlare sau nonșcolare. Obșnuința de a impune anumite invariante monoculturale altor spații culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpelare a propriului sistem valoric (cf. Camilleri, 1993).

Principiul abordării interculturale poate fi aplicabil, după opinia noastră, în cel puțin două cazuri:

- pe un plan *sincronic*, pentru o înțelegere adecvată a indivizilor ce aparțin unor culturi diferite și care trăiesc în același prezent istoric; este sensul curent dat interculturalității și domeniul de reflecție cel mai bogat până în prezent;
- pe un plan *diacronic*, ca pârgie regulatoare sau catalizator al întâlnirii mai multor culturi ce aparțin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puțin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar și pentru varianta *sincronică* a ipotezei interculturaliste.



Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecției unei culturi, considerată „moartă”, prin intermediul unei înțelegeri „simpatetice” a valorilor „străine”, plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante a câtorva motive de bază. Prin această „traducere” (transcripție, transpoziție, reiterare, variație), „structurile de profunzime” ale unei culturi rezistă și se actualizează contextual în „structuri de suprafață”, în funcție de o referențialitate socio-culturală determinată. Configurațiile spirituale occidentale sunt, în fond, variații tematice ale acelorași motive care se pot găsi în toate culturile. Așa-numitele renașteri culturale nu sunt decât mutații de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale oculte, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul și pe o bază valorică preexistentă. Tradiția noastră culturală se instalează pe aceeași „sintaxă”, dimensionată în mod funciar pe măsura omului dintotdeauna și de pretutindeni. Nu se poate nega existența unor invariante sau „universalii” culturale, ce se păstrează în orice timp sau spațiu cultural, și care sunt expresii ale unității și unicității omenirii.

Educația interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune/rele, ale noastre/ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea și complementaritatea lor. Pot, însă, să apară și anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, practic și teoretic etc.). Situațiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanțiale, precum nivelul și profunzimea manifestării valorilor (plan practic/plan abstract), factorul timp (succesivitate/simultanitate), sistemul de referință individual sau grupal (valorile noastre/valorile altora), scopuri și obiective ale corpusului social etc.

Chestiunea educației interculturale este și un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluționare a unor consecințe socio-culturale impuse de amploarea fenomenelor migraționiste. Multe reuniuni internaționale sau organisme specializate, mai ales din Occident, și-au concentrat atenția asupra acestei problematice. Redăm, în continuare, o serie de concluzii stabilite de Consiliul Europei în 1983, dar care își păstrează relevanța și astăzi (vezi *Recueil d'informations*, 1993, pp. 205-206):

- Principiul interculturalist, în situația didactică, nu poate să se substituie unor exigențe deja clasice ale școlii, dar le poate însoți și facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale școlii. El se constituie într-un mijloc prin care instituția școlară își atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a șanselor și de difuziune culturală.

- Interculturalismul înseamnă recunoașterea reciprocă a culturilor de origine și de primire, în cazul migrației, precum și a diversității expresiilor culturale ale emigranților și autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, înghețate în propriile structuri, ci dinamice, creative, tocmai prin jocul împletirilor și al contactelor multiple.

- Din recunoașterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar divergențe. Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care se integrează noii veniți.

- Diversitatea experiențelor culturale, la care se va alinia școala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare școlară care nu mai rămân socio- sau etnocentriste. Selecția școlară, ca și percepția egalității școlare vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor școlare.

- Practica interculturală în școală, precum și înțelegerea între elevi depind în bună măsură de organizarea proceselor educaționale, de calitatea colaborării între profesorii autohtoni și cei străini. Relațiile de înfrățire dintre școlile din țări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigențelor educației interculturale.

- Conținutul învățământului trebuie să se plieze și el la coordonatele interculturalității. O reexaminare a ponderii informațiilor și cunoștințelor cu caracter general-uman se cere cu acuitate, după cum și o decongestionare a conținutului de elemente valorice înguste trebuie asigurată, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare, purtătoare și revelatoare de valori înalte și perene.

- Formarea inițială și continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a aplicării principiului interculturalității. În acest sens, trebuie regândite prioritățile, strategiile, metodologiile, obiectivele și practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experiența culturală și relațională a profesorilor este o premisă și un prim pas în concretizarea educației interculturale.

- Un rol important în traducerea în act a acestei exigențe revine nu numai școlii, ci și altor instanțe: familia, organizațiile de copii și tineret, organizațiile etnice, confesionale etc. O conjugare a eforturilor educaționale externe școlii, a capacităților educogene ale formalului, nonformalului și informalului devine mai mult decât necesară.

### 3. Dificultăți în raportul identitate-alteritate. Consecințe pedagogice

Se știe că orice identitate se construiește în cadrul unei relații de diferență/ase-mănare cu ceea ce este altul. Problema identității culturale este una dintre cele mai urgente și mai complexe chestiuni ce trebuie să fie rezolvată de comun acord. Circumstanțele actuale, caracterizate prin multiplicitatea schimburilor, deschiderea frontierelor, creșterea masivă a circulației oamenilor și ideilor, pun sub semnul întrebării concepțiile tradiționale asupra identității. Pentru că trebuie să construim, să dezvoltăm și să învățăm modalități de conviețuire, în această pluralitate a culturilor, este indispensabil să abordăm relația identitate-alteritate într-o modalitate ea însăși plurală.



Conceptul de identitate culturală este destul de vag și dificil de cuprins. El poate fi circumscris prin invocarea atât a dinamicii culturale, cât și a individului ce încearcă să țină pasul cu această dialectică. „O identitate stabilă, rigidă, osificată, obiect al unei fixații – subliniază Micheline Rey – constituie o carcasă asimilabilă câteodată unui mecanism de apărare și, de aceea, este simptomatică pentru o situație de criză” (Micheline Rey, 1984). Încât, identitatea culturală ar putea fi asimilată unui stereotip. Conceptul de identitate culturală este un construct care are drept trăsături caracteristice reducția, fixația și tendința de generalizare. Identitatea culturală este, într-un fel, o etichetă pusă, în primul rând, de un observator care nu se află sub puterea reflecției obiective a unei exteriorități culturale. Mai tot timpul, identitățile se definesc din interior. Iată aici contextul epistemic ce generează ambiguitatea legată de acest concept.

A discuta despre identitatea individuală sau colectivă presupune o abordare interacționistă și situațională. Emergența unei identități presupune întâlnirea și raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportarea la altul sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate și prin „lipsa” pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecție în/spre altul putem să ne împlinim și să ne percepem plenitudinea sau limitele reale. După ipoteza situațională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de situații proximale. Asociindu-se la acest punct de vedere, C. Camilleri este de acord că transformările externe se prezintă individului ca semnificate și structurate deja de o serie de parametri care vin din interioritatea sa, din experiențele sale anterioare (1993). P. Tap definește identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice și de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv, își orientează conduitele, își construiește istoria, caută să-și rezolve contradicțiile prin relaționarea la alți actori sociali, fără de care nu se poate defini și percepe satisfăcător. Pentru E.H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate și de similitudine cu sinele, singura preocupare fiind ca această unitate să-și asigure existența și continuitatea în rețeaua complicată a relațiilor și acțiunilor exterioare (1963). Pentru Joseph Leif (1981, p. 60) identitatea culturală se poate realiza în două moduri: prin integrarea în sistemul social, într-un mod difuz, dar constrângător și pregnant, și prin intermediul demersurilor educative în școală.

Sunt și teoreticieni care analizează cheștiunea identității punând în prim plan aspectele schimbării și adaptării. Kasterstein vorbește, de pildă, de o identitate circumstanțială, ca fiind o identitate ce năzuiește să se adapteze la situații și roluri diferite. Putem astfel constata că ne aflăm în fața unei dileme: în fond, identitatea este un proces sau o structură? Este aceasta o entitate evolutivă sau statică? C. Camilleri susține că devenirea noastră individuală este realizată mai puțin din alterări, cât din constanțe. Dinamica identității personale pune problema coerenței noastre existențiale, a ansamblului nostru de reprezentări despre sine și despre univers. Dacă nimic nu este stabil, totul intră în disoluție. Credem că problema identității axiologice trebuie să fie înțeleasă prin corelarea și racordarea noastră la schimbările neîncetate pe care ritmurile dezvoltării mediului ni le impun cu preeminență. Înseși criteriile de valorizare a individului, în ceea ce

are el constant, devin confuze și relative, încât, în această valorizare, vom plede de la criterii permutabile, interschimbabile, etalând, după caz, fie adaptabilitate fie constanța, în funcție de circumstanțe.

Cât privește problema alterității culturale, dificultățile teoretice sunt și numeroase. Să ne aducem aminte, în acest context, de perspectiva organicistă a lui O. Spengler care susține ideea incomunicabilității culturilor. Pentru acest filosof, fiecare cultură constituie o unitate închisă, ce trebuie luată ca atare. Cea mai mare parte a gânditorilor contemporani sunt de acord cu necesitatea interferențelor culturale și recunosc forța îmbogățitoare a contactului cultural.

Cercetătorii din perimetrul educației interculturale relevă, în mod explicit, că pentru identitatea doritoare să și-o apropie, alteritatea, cu experiențele ei, prezintă o importanță deosebită în delimitarea și constituirea acesteia. Micheline Rey sugerează faptul că interculturalitatea nu presupune, cum se sugerează deseori, „dreptul la diferență”, întrucât acest slogan (pedagogic) conduce la apartheid tinde chiar să-l justifice. „Interculturalul este, mai ales, dreptul la egalitate (care diversitatea nu o pune în cheștiune) și locul esențial al alterității, care simulează și reinnoiește întreaga viață (individuală și socială) și însăși cultura” (1993, p. 2). Posibilitățile de adaptare a individului vor deveni atunci mai largi. Individul poate actualiza un anumit segment identitar, pentru a se acomoda mai bine în situațiile în care se implică. În același timp, contactul cu altul constituie cea mai bună ocazie de a se interoga asupra propriei identități. Chiar învățarea, după M. Serres, este un proces care conduce la încrucișare (*metissage*), amestec, adică la înmănuncherea de influențe care ne formează, ne deformează (uneori, și deformarea este necesară) și ne transformă (1991).

Sensibilizarea față de contextul cultural al altuia nu presupune numai un plan intelectual al formării prin educație. Educația presupune și o formare comportamentală, dar, mai ales, una relațională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal și afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori prin imitație, încercare și eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conștient și explicit. De aceea, educația interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond, de care depinde dirijarea interesului elevilor înspre teritorii și ritualuri inedite, altele decât cele încetățenite.

În învățământ, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă și în același timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale (*les cribles culturels*, vezi Micheline Rey, 1985), prin care membrii unei comunități diferite înțeleg și semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor și explorărilor câmpului cultural. Autoarea sus-menționată sugerează chiar necesitatea unei abordări *stereoculturale* (*approche stéréoculturelle*) în educație, pentru mai buna circulație a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereoculturală ușurează recunoașterea și conștientizarea filtrelor culturale. Această practică ar facilita decodarea unor stimuli culturali necunoscuți încă și ar permite stăpânirea și perceperea diversității culturale (1984a). Abordarea culturilor „în stereo” este o bună ocazie pentru a li se crea copiilor situații favorabile pentru a descoperi varietățile gusturilor, ale formelor de expresie, limbajelor, formelor de organizare socială, stilurilor de viață, regulilor de comportament, percepției timpului, obiectelor, vieții, imaginarului individual sau colectiv.



#### 4. Învățământul românesc în perspectiva educației interculturale

Învățământul românesc se găsește în plină schimbare și reînnoire. Credem că este momentul să se imprime întregii reforme și o dimensiune interculturală. Iată câteva argumente în acest sens:

a. Vom pleca, mai întâi, de la o motivație pragmatică: este mult mai ușor să inovezi și să introduci elemente noi încă de la începutul unui proces, decât după ce liniile de forță au fost deja trasate, iar restructurarea și statornicirea rețelei de norme cu privire la învățământ au fost realizate.

b. Este un fapt știut că cele mai multe tensiuni interetnice au drept sursă necunoașterea suficientă din punct de vedere cultural. În România, trăiesc laolaltă mai multe grupuri minoritare, așezate aici în diverse împrejurări istorice. După evenimentele din 1989, s-au înregistrat conflicte deschise, mai ales între români și maghiari sau români și țigani (chiar și conflicte între români aparținând unor confesiuni diferite, vezi disputele apărute între ortodocși și romano-catolici). Se pot invoca, de asemenea, și alte tensiuni de sorginte etno-culturală, mai mult sau mai puțin ascunse. Credem că aceste disensiuni (reale, virtuale, imaginare?) se pot atenua sau chiar aneantiza printr-o *educație prealabilă* pentru interculturalitate.

c. Societatea noastră cunoaște o mutație profundă. Articulația interculturală a sistemului școlar ar constitui un mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă și permisivă, deopotrivă pluralistă și solidară. Înseși fenomenele de intoleranță politică, economică etc. pot fi stăvilit prin promovarea comportamentelor interculturale.

d. Abordarea interculturală ar putea îmbunătăți aspectul relațional al locuitorilor țării noastre, conferind o dimensiune nouă raporturilor interumane cotidiene. Tendințele egocentriste, pragmatismele extreme, precum și fenomenele psiho-sociale de marginalizare pot fi diminuate.

Perspectiva interculturală, imprimată învățământului nostru, s-ar putea lovi de anumite prejudecăți (ascunse ori uitate) sau ar putea să reînvie sentimente de ură sau dispreț, acumulate în timp. Înainte de a încerca să cultivăm în spiritele oamenilor dorința de cunoaștere și atașare la alte culturi, este nevoie să se disipeze resentimentele și prejudecățile; trebuie pregătit un „grad zero” în obișnuințele și mentalitățile noastre, platformă de la care se vor putea înălța și dezvolta comportamentele interculturale dorite. Vechile etichete și judecăți apriorice se cer a fi părăsite. Desigur că nu putem face *tabula rasa* din trecutul nostru. Dar trebuie să punem în valoare unele facultăți umane de a uita anumite aspecte, întrucât uitarea are și valențe pedagogice. În Transilvania, multe dintre tensiunile etnice sunt alimentate și resuscitate de unele erori, comise de unii și de alții, în perioade istorice determinate (de pildă, perioada celebrului *Dictat de la Viena* sau perioada imediat următoare celui de-al doilea război mondial). În Moldova ex-sovie-

tică, se pot constata anumite atitudini cu caracter revanșard, chiar în perimetrul cultural-lingvistic, ce sunt afișate nu numai de către cetățenii rusofoni, ci chiar de către unii români. O realitate socio-culturală deficitară pentru unii nu trebuie înlocuită cu una de aceeași factură, dar favorabilă pentru partea adversă. Fostele privilegii lingvistice și culturale nu trebuie să se transfere unilateral părții pe care istoria a pus-o în drepturile firești. Echilibrul și cumpătarea sunt mai mult decât necesare. Dacă timpul și istoria au pus laolaltă, în același spațiu, români și ruși, români și unguri, români și țigani etc., atunci ei sunt obligați, prin același determinism implacabil, să se suporte, să se cunoască și să se respecte reciproc. În materie de cultură, aroganța și complexele „de superioritate” nu sunt deloc justificate.

În cazul învățământului românesc, abordarea interculturală ar trebui să genereze o serie de reflecții asupra unor chestiuni cum ar fi:

- necesitatea de a fundamenta un sistem și o structură instituțională pentru învățământ care să fie mult mai flexibile și mai permissive la autonomia unităților de bază;

- capacitatea sistemului școlar de a preveni „ghetoizarea” fenomenelor de segregare culturală, dar și posibilitatea de a se asigura un învățământ în limba maternă pentru comunitățile minoritare. *Trebuie meditat până la ce nivel se poate merge cu instrucția în limba maternă, într-un stat național și unitar.* Pretențiile unora de a se realiza învățământ superior în limbile minorităților nu sunt justificate și nu fac casă bună cu principiile educației interculturale. De altfel, nici standardele europene nu sunt în consens cu aceste presiuni. Mai mult decât atât, chiar și ideea unor școli separate, pentru minorități, este discutabilă. Acolo unde coexistă două etnii, de pildă, ar fi mai nimerit să se realizeze o instruire în perspectiva ambelor culturi, prin reciprocitate;

- necesitatea de a se stabili o serie de obiective educaționale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucție și autoeducație. Trebuie să se cultive atitudinile și abilitățile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate și diversitate;

- cerința de a se revizui conținuturile programelor de educație, prin imprimarea unor direcții interculturale asupra unor materii de învățământ, precum istoria, geografia, literatura, artele și chiar științele. Se cer a fi introduse în curriculum-urile școlare noțiuni cu privire la diversitatea culturilor și unitatea umanității. E nevoie să fie valorificate toate particularitățile semnificative, comportamentele care sunt susceptibile de încorporări multiculturale; trebuie păstrat un echilibru optim între elementele purtătoare de generalitate și expresiile culturale secvențiale, naționale (vezi în acest sens sugestiile pertinente ale lui George Văideanu, 1988, p. 189);

- lărgirea gamei de strategii și metodologii didactice, prin evidențierea de metode și tehnici didactice mai suplă și compatibile deschiderii interculturale. Aceste exigențe trebuie puse în practică de către învățătorii și profesorii care cunosc cel mai bine comunitatea școlară și particularitățile culturale ale elevilor.

În încercarea de a implanta acest principiu, se vor avea în vedere coordonatele și variabilele comunitare concrete și, bineînțeles, obiectivele educaționale vizate. Am putea discerne, astfel, trei cazuri ale acestei contextualizări:



- În comunitățile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze pe scopuri *terapeutice*, prin care să se stingă unele conflicte și să se prevină altele. Strategiile vor fi dimensionate și aplicate de instituții precum școala, biserica, diferitele organizații și fundații culturale, eventual prin colaborare și complementaritate a acțiunilor. O descentralizare a acestor instituții este bine venită și, în bună măsură, această cerință este asigurată.

- În comunitățile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înțelegerea mutuală, colaborarea și deschiderea interetnică. Acțiunile practice țin de instituțiile de bază și de inspirația, bunăvoința și buna-credință a cetățenilor de etnii diferite.

- În comunitățile locale monoculturale și omogene etnic, avansăm ideea necesității unei pregătiri prealabile pentru dialog intercultural, în vederea facilitării contactelor și interacțiunilor viitoare posibile. Pe această bază se va clădi societatea mondială de mâine. În acest sens, colaborarea tuturor factorilor de decizie la nivel central și local se impune cu necesitate.

A sensibiliza factorii implicați în educație, pentru dimensiunea interculturală a învățământului, a fost unul dintre scopurile urmărite în aceste pagini. Cum este firesc, orice călătorie începe cu un prim pas. Sugestiile care vor urma, cu un alt prilej, vor aduce și alți „indicatori” pe drumul ce-l vom parcurge împreună.

## Note bibliografice

- Abdallah-Pretceille, M., 1986, *L'identité culturelle, mythe ou réalité*, in „L'éducation nouvelle”, (no. hors série), Paris.
- Audigier, Françoise, 1991, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.
- Bouchez, Eric, de Peretti, André, 1990, *Écoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.
- Camilleri, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, BIE, UNESCO, Geneva.
- Camilleri, C., 1993, *Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes*, in *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, L'Harmattan/CIEMI, Paris.
- Desjeux, Dominique, 1991, *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situations interculturelles*, UNESCO, Paris.
- Erikson, E.H., 1963, *Childhood and Society*, Norton New York.
- Hannoun, Hubert, 1987, *Les Ghetos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Les Éditions ESF, Paris.
- Leif, Joseph, 1981, *Pour une éducation subversive*, Armand Collin, Paris.
- Malewska-Peyre, H., 1987, *La notion d'identité et les stratégies identitaires*, in „Les amis de Sèvres”, mars.
- Meylan, Louis, 1968, *L'école et la personne*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Perotti, Antonio, 1992, *La lutte contre l'intolérance et la xenophobie*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.
- Rey, Micheline, 1984a, *Les dimensions d'une pédagogie interculturelle à l'école*, in *Une pédagogie interculturelle*, Berne.
- Rey, Micheline, 1984b, *Pièges et défi de l'interculturalisme*, in „Éducation permanente”, 75, 11-21.
- Rey, Micheline, 1985, *Des cribles phologiques aux cribles culturels, vers une communication interculturelle*, Bulletin CILA, no. 41.
- Rey, Micheline, 1993a, *Les modalités de gestion de l'interculturel, intervention à l'occasion de Symposium „La dimension interculturelle, facteur essentiel de la réforme de l'enseignement secondaire”*, Timișoara, Roumanie, mai 1993.

Serres, M., 1991, *Tiers instruit*, Bourin, Paris.

Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.

Văideanu, George, 1993, *Éducation pour et par la valeur ou l'éducation axiologique*, Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza”, Iași, seria Psihologie-Pedagogie, tom 2.

Walker, Jamie, 1992, *Violence et résolution des conflits à l'école*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg.

Commission canadienne pour l'UNESCO, 1977, *Une définition pratique de la culture*, in „Cultures”, vol. IV, nr. 4, Paris.

Conseil de l'Europe, 1983, *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg.



# INDOCTRINAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

## 1. Educația și condiționarea

„Discursul pedagogic – scrie Olivier Reboul – este cel mai ideologizat dintre toate discursurile. El este chiar mai ideologizat decât discursul politic, cel puțin în epoca noastră” (1984, p. 9). Iată o afirmație care pare a fi paradoxală, dar, dacă analizăm mai profund mecanismele interne ale învățării în școală, s-ar putea ca aserțiunea de mai sus să fie sursa unei regândiri a practicii educative. Ideologizarea în unele regimuri sociale – cum a fost și la noi – se face, de cele mai multe ori, explicit. Îndoctrinarea este un admirabil instrument pentru cei care știu dinainte ce societate vor și ce scopuri au de atins. Ea ține de intenționalitatea unor indivizi sau a unor grupuri sociale. Este preferată de statele totalitare, fasciste sau comuniste, de bisericile sau cultele care folosesc forța dominatoare.

Dar nu îndoctrinarea sau ideologizarea explicită ne interesează pe noi aici. Astăzi, rar se mai practică minciuna directă, vizibilă, identificabilă. Să sperăm că nici învățământul românesc nu va mai facilita îndoctrinarea, indiferent de nuanță și de direcția din care ar veni ea. Suntem interesați să cunoaștem mai mult îndoctrinarea care are loc în mod implicit, prin mecanismele intime ale învățării, de care nici profesorii nu sunt întotdeauna conștienți – cu atât mai puțin elevii. Rândurile care urmează se constituie într-un început pentru o astfel de demontare și divulgare.

C.H. Bower, într-o lucrare de filosofia educației (1970, p. 20), ține să sublinieze că îndoctrinarea este cea mai veche și mai puțin bănuită formă de realizare a educației. Cu toate că în societatea modernă ea are conotații negative, căci presupune impunere și partizanat, aceasta a acționat ca un principiu de bază al învățării, mai ales în zorii umanității. La nivelul unui clan sau trib, îndoctrinarea se dovedea a fi cea mai eficientă și mai fructuoasă metodă de perpetuare a experienței culturale.

Unii autori trec sub tăcere îndoctrinarea insinuată în învățământ, relaționând, în schimb, educația la propagandă. Harold D. Lasswell, un specialist american în acest domeniu (cf. Perelman, 1958, p. 65), arată că educatorul diferă în mod esențial de propagandist prin aceea că primul propune auditoriului un set de informații ce nu constituie obiect de controversă, iar cel de-al doilea – un șir de precepte neverificate. Preotul catolic, care predă noțiuni de religie elevilor catolici din parohia sa, îndeplinește rolul de educator, dar același preot care, în același scop, pledează pentru preceptele și conduita catolică în fața unor tineri sau adulți dintr-o altă religie este pe post de propagandist. În timp ce propagandistul încearcă să cucerească publicul în numele său sau al unui grup restrâns, profesorul este delegat de întreaga comunitate să se facă purtătorul de cuvânt al unor valori cu o generalitate mai largă.

După unii neoreticieni (Perelman, 1958), discursul educativ se apropie de genul epidictic, care este destinat să promoveze valorile asupra cărora au căzut de acord partenerii și care nu mai constituie obiecte de dispută. Discursul educativ, ca subspecie a epidicticului, vizează nu atât punerea în valoare a oratorului, cât crearea anumitor dispoziții și convingeri la ascultători. „Contrar genurilor deliberativ și judiciar, în care se propune obținerea unei decizii, epidicticul, ca și discursul educativ, creează o simplă dispoziție de acțiune... Argumentarea nu se poate concepe decât ca o funcție a acțiunii pe care o pregătește sau pe care o determină” (Perelman, 1958, p. 71). De aceea, argumentarea poate fi considerată ca un substitut al forței materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeași natură.

Pentru ca educația să nu alunece în propagandă, trebuie ca educatorul să procedeze, atunci când vrea să transmită anumite valori, prin afirmare, fără a se angaja într-o controversă cu valori contrare. Educația vizează mai puțin o schimbare de credință, cât o mărire a adeziunii la ceea ce este deja știut. Propaganda, în schimb, își propune – și uneori realizează – o schimbare perceptibilă în mentalitate. Totuși, remarcă autorii tratatului de neoretică, în măsura în care este adevărat că educația întărește rezistența la o propagandă adversă, nelăsând-o să pătrundă, rezultă că cele două practici pot fi considerate două forțe ce acționează în sens contrar. De aici și următoarele consecințe: o educație solidă și autentică face inefficientă acțiunea propagandistă; ca să reușească, o propagandă trebuie să exploateze și lipsa de educație a subiecților vizați. Chiar și în acest fel, între cele două practici sunt raporturi de intercondiționare, care nu pot fi neglijate.

## 2. Sloganul pedagogic

Discursul pedagogic utilizează nu numai cuvinte, pur și simplu, ci și formule. Aceste formule sunt, de cele mai multe ori, sloganuri (Reboul, 1984, pp. 81-100).

Sloganul este un cuvânt care are un sens peiorativ. Nimeni nu se va lăuda spunând că „acesta este sloganul meu”. *El este întotdeauna al altora*. Un slogan autentic, adică foarte eficient și periculos, este cel care se observă mai puțin. Adevăratul slogan își disimulează natura sa de slogan.

El este o formulă concisă și frapantă a cărui scop e de a alina indivizii la un produs comercial, la un partid sau la o cauză. Ceea ce-l distinge de un ordin sau de o informație este forma sa retorică. Această formă, care face ca o expresie să fie frapantă, depinde de mai mulți factori: ritm, rimă, joc de cuvinte, metafore, hiperbole, aluzii, argumente condensate etc.

Sloganul nu-și propune să informeze sau să prescrie, ci să persuadeze și să predisună la acțiune. Inscripția „Abuzul de tutun este periculos” de pe un pachet de țigări este o informație. Anunțul „Fumatul interzis” de pe un perete este un ordin. Dar deviza „E periculos a se fuma chiar și un Kent” este un slogan, căci scopul ei este de a incita la fumarea țigărilor Kent și sugerează, fără s-o spună, că aceste țigări sunt cele mai bune, căci sunt mai puțin periculoase.

Sloganul este o formulă. Aceasta poate fi o frază, dar, la fel de bine, o expresie sau o sintagmă de felul „democratizarea învățământului” sau „a învăța



să înveți". Închiderea semantică îl face să fie eficient. Sloganul bun te lasă fără replică. La limită, el este nedecompozabil în unități de sens, ca și cuvântul.

Sunt cuvinte care de unele singure sunt sloganuri. Ca și sloganurile, ele nu au sens, ci un anumit impact; uneori, cu cât sensul este mai mic, cu atât impactul este mai mare. Cuvântul-șoc este un fel de formulă magică în formă condensată. El singur delimitează binele de rău, purul de impur, sacrul de profan.

Clișeele sunt înrudite – susține Reboul – cu sloganurile. Ele sunt formule concise, ușor de repetat și intangibile: „mens sana in corpore sano”, „cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită”. Singura diferență între slogan și clișeu constă în faptul că acesta din urmă nu mai este o formulă frapantă. Dacă sloganul acționează înainte de toate prin factorul surpriză – ca, de pildă, în repetiția „a învăța să înveți” – clișeul se impune, dimpotrivă, prin familiaritatea sa. Frontiera nu este foarte netă. Să reținem că atât sloganul, cât și clișeul, acționează nu prin sensul cuvintelor, ci prin puterea lor de a ralia, a persuadea, a legitima o practică sau de a o denunța.

### *Trăsături ale sloganului pedagogic*

Sloganul este întotdeauna în serviciul unui punct de vedere. El nu vorbește numai despre ceva, ci pentru ceva. Sloganul pedagogic este în serviciul unei cauze, al unui interes precis.

Prima trăsătură: sloganul tinde întotdeauna să se disimuleze, să pară altceva decât ceea ce este. În discursul pedagogic, acesta apare metamorfozat în principiu, în evidență netă, nefiind etichetat ca atare. A califica o anumită maximă pedagogică drept slogan, pentru unii, poate deveni o blasfemie.

A doua trăsătură: sloganul este o formulă anonimă. Chiar dacă ea a aparținut cândva unui individ anume, numele acestuia nu se mai cunoaște cu siguranță. Autorului acestui credo: „cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită” i s-a uitat numele (este oare Herriot, Halevy sau un japonez?). Din punct de vedere retoric, anonimatul este o forță. Se accentuează, astfel, sentimentul de evidență a sloganului. Ambiguitatea sursei atrage după sine o accentuare a *ubicuității* (prezenței peste tot) mesajului. Cel mai puternic mesaj este cel depersonalizat, care nu mai aparține cuiva, dat fiind că aparține tuturor.

A treia trăsătură: sloganul este polemic. Dacă el se raliază la ceva, o face contra a altceva. Dacă afirmă ceva, o face opunându-se la o altă aserțiune. Prin „cultura este ceea ce rămâne...” se opune cultura autentică erudiției seci. Prin „a învăța să înveți” se combate învățământul informativ.

A patra trăsătură: sloganul, dacă nu este în mod necesar mincinos, este în mod automat sumar, atât în ceea ce afirmă, cât și în ceea ce prescrie. Departe de a afirma că e vid de sens, el prezintă chiar un surplus de sens. Să luăm sloganul: „Cine se instruiește se îmbogățește”. Dar ce înseamnă a se îmbogăți? Termenul trebuie luat în sens propriu, în sens figurat sau în ambele sensuri deopotrivă? Se pare că ambiguitatea semantică mărește forța de impact a expresiei, ce are un sens neprecizat.

A cincea trăsătură: revenim la definiția conform căreia sloganul este „o formulă concisă și frapantă”. Dar acesta este un pleonasm, pentru că formula este

ea însăși o expresie concisă. Sloganul este, deci, de două ori concis. Iată o retorică prin racursiu – precizează O. Reboul. „Racursiul” sloganului explică puterea sa de a persuadea. Dacă ar fi prea lung, nu numai că ar fi mai puțin frapant, dar și mai greu de reținut.

Funcția sloganului este mai degrabă să stârnească emoții, decât să transmită cunoștințe (vezi Kneller, 1973, pp. 254-257). În educație, sloganurile sunt folosite pentru a simboliza atitudinile și ideile directoare ale curentelor educaționale. Ele au rolul să mărească adeziunea adepților existenți și să atragă noi adepți.

Întrucât sloganurile nu au pretenția să faciliteze comunicarea sau să reflecte un sens perfect inteligibil, nu le putem reproșa inconsecvența formală sau incapacitatea de a se apropia de sensurile exacte ale noțiunilor. Deși sloganurile încep prin a fi simboluri unificatoare, cu timpul, ele vor fi interpretate drept enunțuri ale corpusului doctrinar. De aceea, un slogan ar putea fi interpretat din două puncte de vedere: ca afirmație, pur și simplu, și ca simbol al unei strategii meta-discursive.

Un slogan trebuie judecat nu numai în sens strict, ci și ca intenție sau finalitate practică.

Să luăm sloganurile: „nu poate exista predare fără învățare” și „există predare fără învățare”. În sens strict, ele se contrazic. Intenția practică a expresiei „nu există predare fără învățare” este similară cu cea a sloganului „important este pe cine învățăm, nu ce îl învățăm”. Acesta îndreaptă atenția profesorului spre elev, pentru a pune accentul în educație pe ceea ce învață elevul și nu pe ceea ce i se predă. Această cerință, salutară la începutul secolului nostru, a fost împinsă uneori, până la exagerare, astfel încât a fost nevoie să i se contrapună un alt slogan – „există predare fără învățare” – care, de această dată, atrăgea atenția asupra pretențiilor profesorilor într-un sistem educațional ce se ocupa numai de elevi. Totuși, din punct de vedere al intenției practice, ambele sloganuri sunt compatibile.

Vom conchide spunând că sloganul este o formulă frapantă, autodisimulatoare, anonimă, polemică și foarte scurtă.

În final, iată câteva sloganuri pedagogice care pot fi interpretate de către noi toți: „predarea ucide învățarea”, „viața în școală”, „democratizarea învățământului”, „a învăța să fii” etc.

### **3. Situații de îndoctrinare în învățământ**

Simplul fapt de a spune că „eu îndoctrinez” sau „noi îndoctrinăm” trădează imposibilitatea actului care este invocat, deoarece condiția îndoctrinării este ascunderea și disimularea intenției. A îndoctrina înseamnă a face ceea ce nu se spune. Subiectul asupra căruia se exercită acțiunea nu trebuie să fie conștient de activitatea ce-l are drept țintă.

Care sunt, totuși, notele distinctive ale îndoctrinării în învățământ și prin ce se distinge aceasta față de alte condiționări, precum încredințarea sau propaganda? Care sunt pârghiile intime ale acțiunii paideutice, care îngăduie o astfel de alunecare nespecifică?



Să evocăm, împreună cu Olivier Reboul (1977, pp. 14-24) – un cunosător al domeniului – câteva situații de ipostaziere a îndochinării în învățământ.

a. *A preda o doctrină dăunătoare.* Este unul dintre aspectele cele mai comune și mai vechi. Îl găsim chiar și la Platon, în celebra sa critică a poezilor. Poeti precum Homer, Hesiod, Pindar joacă un rol decisiv în educația grecilor, căci ei reprezintă *Catehismul* și *Izvorul* – resursele spirituale principale. Învățământul care-și extrage seva din operele lor, ne-o spune Platon, este în chip funciar periculos: poezii pretind că Dumnezeu recompensează dreptatea aparentă și nu virtutea reală și se lasă cumpărat prin ofrandele și sacrificiile noastre; ei atribuie zeităților pasiuni și vicii specifice oamenilor.

Să spunem că a preda un lucru greșit nu reprezintă, pur și simplu, îndochinare. Foarte mulți oameni, la începutul secolului, vorbeau despre marțieni ca fiind ființe mult mai inteligente și mai înzestrate decât oamenii. Îndochinarea implică o eroare periculoasă, deliberat propagată. De pildă, se îndochinează copiii atunci când li se spune că oamenii negri sau galbeni sunt leneși, hoți sau cruzi, și asta datorită rasei lor. În acest fel, li se inculcă elevilor nu numai neadevăruri, ci și ura sau disprețul față de o anumită rasă sau etnie.

b. *A utiliza învățământul pentru a propaga o doctrină partizană.* Ca act în sine, difuziunea unei doctrine partizane nu este un semn al îndochinării. O societate democratică, ce admite pluralismul partidelor, trebuie să garanteze și liberă circulație a ideologiilor. Îndochinarea începe când propagarea unei opinii partizane se face într-un loc care nu este destinat acestui scop, adică în școală. Atunci când cei care predau se servesc de autoritatea lor pentru a pleda exclusiv pentru o anumită doctrină, ei își pierd calitatea de dascăli, devenind propagandiști. Or, timpul acesta credem că a trecut. Îndochinarea rezultă ca abuz al puterii pozitionale a profesorului.

c. *A învăța fără a înțelege ceea ce trebuie înțeles.* Este unul dintre sensurile cele mai uzitate ale verbului „a catehiza”. În acest caz, nu conținutul doctrinei contează, ci maniera în care are loc inculcarea. Departea de a fi un procedeu al educației religioase, catehizarea se întâlnește des în învățământ. O identificăm în predarea literaturii, filosofiei, matematicii, peste tot unde se practică maniera răspunsului direct, într-o perspectivă mecanică, fără a se învăța mijloacele de a-l găsi. Întotdeauna predarea fără înțelegerea întregului conținut este îndochinare? De bună seamă că nu. Elevul este pus – uneori – să înregistreze numele unor persoane, denumiri diverse, formule chimice sau matematice. Este îndochinare atunci când ceea ce poate fi predat inteligibil nu se bazează decât pe memorare mecanică sau când se cultivă dezgustul pentru înțelegere sau inteligibilitate. Acest caz este destul de vag, în sensul că e dificil de identificat o atare situație. Să reținem ideea de principiu că, între conținutul ce se învață și modalitatea de însușire a acestui conținut, trebuie să existe o anumită solidaritate și interdependență.

d. *Utilizarea în predare a argumentului autorității.* Dacă elevii susțin o idee în virtutea faptului că „profesorul a spus-o”, „toată lumea o crede” „și X o susține”, atunci acei elevi au fost îndochinați. În acest caz, puțin importă dacă acel conținut este fals sau adevărat, stupid sau inteligent. Există îndochinare, întrucât

nu se lasă posibilitatea subiecților de a căuta și cerceta ei înșiși, fiind tratați ca eterni minori. În acest caz, se predă ceva, dar se învață și ceva în plus: să se respecte autoritatea enunțitoare ca infailibilă, ca o sursă indiscutabilă. Și, totuși, avem nevoie de ascultarea unor autorități, în știință, de pildă. Trebuie să ne încredem, până una-alta, în competența unor voci autorizate. La urma urmelor, nu suntem nici singuri și nici atâteștiutori. Numai că, în îndochinare, autoritatea nu mai este propusă, ci impusă; ea își face simțită prezența atât prin seducție cât și prin constrângere. Inculcarea unei asemenea poziții presupune o limitare deliberată a posibilităților de reflecție a indivizilor.

e. *A preda plecând de la prejudecăți.* O prejudecată este o paradigmă care comandă atitudini ulterioare: evaluări, răspunsuri, obiecții. Gândirea nu mai este determinată de premise autentice, ci de o cauzalitate externă care încearcă s-o controleze. Cel care pretinde că femeile nu sunt în stare să execute munci de răspundere nu are răbdarea de a consulta statisticile, ci gândește în virtutea respectării unor idoli, mai mult sau mai puțin inconștienți. Un învățământ bazat pe prejudecăți – rasiste sau naționaliste – este, prin definiție, un învățământ tendențios. Îndochinarea se exercită în situația de față asupra conținutului și nu asupra formei. Să notăm, totuși, că învățământul tendențios nu este în întregime fals; pur și simplu, el elimină tot ceea ce ar putea să-l pună în chestiune. Simpla diminuare sau ocultare a unui punct de vedere devine suspectă. Iar de aici până la îndochinare nu-i decât un pas.

f. *A preda pornind de la o doctrină ca și când ea ar fi singura posibilă.* În acest caz, nu mai este vorba de o prejudecată, căci profesorul este pe deplin conștient de *parti-pris*-ul pe care îl alege în mod deliberat și pe care îl promovează în exclusivitate. Nu este vorba de profesorul care predă – de pildă – istoria după modelul marxist, filosofia după modelul tomist, gramatica după modelul structuralist, mai precis, aplicând anumite modele unor secvențe ale disciplinelor respective; este vorba de acei profesori care predau obiectele invocate numai în perspectiva unor modele. Profesorul îndochinează când ține să convingă și să se convingă de faptul că perspectiva etalată este singura valabilă. Se ivește, totuși, o problemă. Se știe că, până în secolul al XIX-lea, geometria euclidiană era singura predată, la fel și sistemul astronomic al lui Ptolomeu într-o anumită perioadă. Oare prin vehicularea acestor poziții se îndochina? Din moment ce erau singurele perspective cunoscute, bineînțeles că nu. Profesorul devine îndochinator atunci când adoptând un model explicativ va avea tendința să le respingă aprioric pe toate celelalte. Și asta cu atât mai mult cu cât domeniul disciplinei sale este mai puțin permeabil la un control definitiv, cum ar fi istoria sau filosofia. A îndochina, din această perspectivă, înseamnă a adera în chip exclusivist la o doctrină și a deveni intolerant față de altele. A îndochina nu reprezintă a etala o doctrină, ci a le desconsidera pe toate celelalte cu care, în mod firesc, trebuie să coexiste.

g. *A preda ca științific ceea ce în fapt nu este.* Acest caz este o prelungire a unor trăsături de mai sus. Îndochinarea apare atunci când o doctrină își arogă abuziv atributul de știință. Să amintim aici apelative precum „socialism științific”



fic", „morală științifică” sau „explicație științifică a necesității războiului” (dacă vrem, și „științe” precum astrologia, parapsihologia, ghicitul în palmă etc.). Dogmatismul modern este stimulat de abuzul de științificitate. Se îndoctrinează, de bună seamă, atunci când se atribuie unei credințe neverificate, personale sau colective, calitatea unei cunoașteri obiective.

h. *A nu preda decât fapte favorabile unei anumite doctrine.* În acest caz, îndoctrinarea nu privește premisele învățării cât, mai ales, consecințele acesteia. Este vorba de un învățământ cu o orientare precisă, care exclude toate faptele contrare propriului său punct de vedere (punct de vedere care este fie o prejudecată, fie o doctrină mărturisită). Un învățământ poate să fie manipulant fără să apeleze la minciună, în sensul propriu al termenului. Este suficient a se trece sub tăcere sau a se minimaliza fapte contrare celor prezentate cu obstinație. În anumite cazuri, tăcerea poate deveni violentă. Cenzurarea, punerea la index sunt mijloace tipice de îndoctrinare, pentru că ele împiedică oamenii să se informeze.

i. *A falsifica faptele pentru a etala o anumită doctrină.* În acest context, învățământul nu este numai tendențios, ci și mincinos. Profesorul îndoctrinator inventează fapte, trunchiază statistici, fabrică mărturii și martori. Un exemplu edificator îl putem lua din istorie. Este vorba de *Protocolul înțelepților din Sion*, utilizat până în 1945 de către mișcările antisemite, de hitlerism, mai ales, ca argument principal contra evreilor. Documentul în cauză este un proces verbal al unor adunări secrete, ținute la Bale de către conducătorii sioniști în 1897, unde, după câte se pare, s-a stabilit un plan de cucerire a lumii. Cum a fost stabilit în două procese (la Berna, în 1935 și 1947), documentul pomenit este un fals, în întregime fabricat pentru a se propaga ura contra evreilor. Îndoctrinarea, ca acțiune pe termen lung și, deci, expusă dezmințirilor, nu utilizează decât rar minciuna evidentă. Ea procedează mai degrabă prin exagerare sau omisiune decât prin fapte trucate.

j. *A selecționa în mod arbitrar conținutul unui program de studiu.* Fixarea conținutului învățământului are o anumită doză de arbitraritate. De obicei, istoria sau geografia unei regiuni mai îndepărtate sau mai puțin importante sunt mai slab prezente în sistemele de învățământ occidentale, de pildă. Îndoctrinarea începe când alegerea pedagogică are un sens ideologic, desconsiderându-se cu bună știință ceea ce contravine principiilor de bază respectate de sistem (când se identifice civilizația occidentală cu însăși civilizația, fără a se vorbi și despre alte culturi). Rămâne de stabilit cine este agentul îndoctrinator: el poate fi profesorul, care are anumite preferințe, dar pot fi și factorii de decizie, care fixează planurile și programele școlare la nivel macrostructural. Se pot identifica aici două tipuri de îndoctrinare: prin sectarism și prin conformism.

k. *A exalta în învățământ o anumită valoare în detrimentul altora.* În cazul de față, îndoctrinarea are ca fundament o mobilizare afectivă. Să reținem că exaltarea nu are nimic condamnat în sine. Poți să etalezi atât virtuțile regimului monarhic, cât și pe cele ale regimului prezidențial. Îndoctrinarea survine când se încearcă ipostazierea virtuților monarhiei prin denigrarea sistemului prezidențial și viceversa. Cu alte cuvinte, este vorba despre un învățământ polemic, care

nu poate proslăvi o valoare decât în detrimentul altei valori. Suntem în prezența unui învățământ maniheist, insensibil la nuanțe și la complementaritatea valorilor. Maniheismul ține de o mentalitate infantilă și funcționează pe baza unei logici dihotomice, rudimentare: dacă nu e albă, e neagră; cine nu e cu mine, e împotriva mea; democrat egal anticomunist; patriot egal antimaghiar. Un învățământ autentic trebuie să distrugă aceste clișee infantile. Dacă, dimpotrivă, le acceptă și le cultivă, el degenerază în îndoctrinare.

l. *A propaga ura prin învățământ.* Este o formă agravată a cazului precedent, solidară cu fanatismul. Ura poate fi explicită și poate viza atât persoane, cât și doctrine. O formă particulară, dar des întâlnită, este inculcarea la elevi a sentimentului că sunt incapabili de a învăța, că „sunt proști” și că „nu vor face nimic în viață”. Este un caz de îndoctrinare, deoarece elevii încep să se urască pe ei înșiși, iar profesorul dă dovadă că îi disprețuiește și pe elevi, și învățământul și pe el însuși.

m. *Impunerea unei credințe prin violență.* Suntem în prezența unui caz limită. Violența este, în general, vizibilă, ori știm că îndoctrinarea trebuie să fie disimulată. Violența ne poate face să vorbim, dar mai puțin să credem. Fără a ne lua exemple din realitate (putem găsi destule), să ne referim la romanul lui Orwell, 1984, unde eroul, pe punctul de a fi torturat, sfârșește prin „a crede” că 2 și cu 2 fac 5, așa cum o cerea Big Brother. Experiența cotidiană ne arată că violența directă produce mai degrabă neascultare decât supunere. Rămâne, atunci, violența indirectă, camuflată în cenzură, șantaj, seducție, ce poate reprima gândirea critică și personală. Publicitatea și propaganda conțin astfel de tendințe pe care este bine să le conștientizăm.

#### 4. Șansele dezideologizării învățământului

Îndoctrinarea este un tip special de învățare. Să notăm că însuși termenul *doctrină* înseamnă „materie de predat” și, mult timp, a fost folosit fără nici o conotație peiorativă. În dicționarul *Robert* se spune în dreptul termenului de îndoctrinare: „a ține o lecție cuiva pentru a-l câștiga de partea unei doctrine, a unui punct de vedere”.

Trebuie remarcat faptul că, în ambele cazuri, se creează o situație de autoritate. Și cel care învață, și cel care îndoctrinează exercită o anumită putere pe care o consideră legitimă. În ambele cazuri, se cere o investire mai mult sau mai puțin oficială. Profesorul, ca și îndoctrinatorul, se consideră un „reprezentant”. El se impune în numele lui Dumnezeu, al societății, al poporului, al culturii, al adevărului, al umanității etc. Fără îndoială că există și autodidacți, care se instruiesc fără dascăli. Dar, departe de a nega autoritatea, ei o caută cu tărie atât în cărți, cât și în mass-media. Nimic nu ne face să credem că îndoctrinarea nu și-ar avea autodidacții săi.

De asemenea, îndoctrinarea și învățarea sunt acțiuni cu bătaie lungă. Ele se exercită ani în șir, chiar de-a lungul vieții întregi. Ambele procese au un caracter instituțional. Ele presupun existența unor cărți, programe, ritualuri. Ca și învăță-



mântul, în doctrinarea are metodele sale proprii și o pedagogie specifică; ea trebuie să simplifice, să esențializeze, să gradeze dificultățile, să illustreze, să motiveze.

Îndoctrinarea se sprijină puternic pe învățământ, care-i pregătește baza apercipivă, cumulum de informații și dispoziții pe care se vor broda viitoarele stări și credințe. Însuși conținutul cultural, preconizat la un moment dat de documentele școlare, poate prezenta o anumită violență simbolică, știut fiind că orice conținut educațional are o anumită relativitate. Conținutul educațional nu este inocent, ci conține în el anumite linii ideologice imprimate de factorii decizionali și de putere, existenți la un moment dat în societate. Această arbitraritate culturală este foarte evidentă în regimurile autoritare, care au oroare de tot ceea ce este universal și general (să ne amintim de statutul psihologiei, logicii, literaturii universale în școala românească).

Pentru a testa dacă suntem conștienți în ce situații îndoctrinăm sau nu, să încercăm să răspundem la următoarele întrebări:

a. Oare îndoctrinez când caut să conving pe cineva de propria mea opinie? Nu, atât timp cât nu mă servesc de autoritatea mea de profesor în încercarea de a-i convinge pe alții de ceea ce gândesc eu.

b. Îndoctrinez când datorită prestigiului meu elevii gândesc ceea ce gândesc și eu? Nu. De data aceasta elevii înșiși se îndoctrinează. Ei trebuie să fie învățați să pună în chestiune ceea ce le spun eu.

c. Îndoctrinez când îi învăț pe elevii mei că trebuie să-și iubească părinții? Da, pentru că ceea ce îi învăț eu este absurd – iubirea nu poate fi comandată – ceea ce nu-i poate conduce decât la culpabilitate sau la revoltă. Dacă elevii noștri nu-și iubesc părinții, trebuie să ne întrebăm mai degrabă de ce se întâmplă acest lucru și să acționăm în consecință atât asupra elevilor, cât și asupra părinților.

d. Îmi îndoctrinez elevii când îi îndrept spre o religie în care nu cred? Da. Îi mint și, pentru acest lucru, mai târziu, ei îmi vor cere socoteală. Nu am dreptul să le impun o doctrină la care nu ader.

e. Îndoctrinez dacă afirm că un elev este incapabil de reușită? Nu, dacă este un debil mintal. Da, pentru că eu, ca dascăl, trebuie să-i încurajez pe toți, după puterile lor.

f. Îndoctrinez, oare, când impun elevilor anumite reguli de politețe sau un anumit cadru conceptual, fără a le explica acest lucru în totalitate? Nu, pentru că regulile de politețe sau de gramatică nu se pot explica întotdeauna, iar, dacă aceste explicații există, nu sunt în concordanță cu puterea de înțelegere a elevilor.

g. Îndoctrinez când elevii mei mă acuză că-i îndoctrinez? Cred că nu. În acest moment, îndoctrinarea, dacă ar fi fost intenționată, nu ar mai avea nici un efect.

h. Care este cadrul cel mai prielnic pentru îndoctrinare? Învățământul. Dacă acesta este însoțit și de puțină religie, predată defectuos, sau de alte tipuri de ideologii, șansa este și mai mare.

A combate îndoctrinarea nu înseamnă a milita pentru un învățământ fără nici o doctrină, ci a propune o doctrină care să elibereze gândirea de orice corsaj care o poate aservi. Or, astăzi, se poate observa această abdicare și din partea școlii, și din partea familiei, și din partea societății. Se educă pentru a produce și nu pentru a trăi, a exista. Singurul remediu pentru starea de fapt este a realiza o educație în respectul libertății de gândire a indivizilor și în perspectiva dobândirii autonomiei spirituale a tuturor.

Mutarea accentului actului paideutic spre potențialul spiritual al ființei umane, redescoperirea spiritualității și a valențelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării în realitate și a devenirii sinelui, toate acestea pot preîntâmpina pretențiile unei educații „totale”, care – o știm prea bine – își propune să pună stăpânire pe întreaga gândire și afectivitate a copilului. Educația adevărată nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri pentru a trece dincolo de ea, adică pentru a se educa ei înșiși. În plus, cel mai concludent semn că învățarea nu îndoctrinează apare atunci când ea dă elevilor dorința de a învăța mai mult și de a o face ei singuri; ea le permite nu numai cunoașterea, ci și dorința de a cunoaște. Sau, cum spunea Vasile Pavelcu, educația omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educație; menirea procesului educativ este de a se desființa pe sine. Dar oare acceptăm noi, oamenii școlii, aceste chemări?

Vom conchide spunând că îndoctrinarea este un gen aparte de învățare, dar o învățare cu un caracter tendențios și parțial, ajungând să încorseteze și să atrofiezze gândirea, în loc s-o dezvolte și s-o elibereze. O predare eficientă este aceea care menține o doză optimă de deschidere, de nedesăvârșire, de incertitudine. Ca profesor, trebuie să încurajezi aspirația către căutare și, uneori, să provoci mirarea. Odată cu mirarea, spune L. Legrand (1960, p. 86), se naște în spirit o viață autentică. Chiar dacă, uneori, aceasta este resimțită de subiect ca o trăire dureroasă, din cauza unei insecurități de moment, ea are avantajul de a sfărâma structuri antereflexive, idoli și preconcepții, angajând elevii într-o stare permanentă de activism spiritual.

Îndoctrinarea nu se manifestă neapărat în mod intenționat – se poate îndoctrina și când nu îți propui acest obiectiv – și nu trebuie legată întotdeauna de metoda sau de doctrina transmisă. Se poate îndoctrina și cu metode active, chiar nondirective, sau cu metode autoritare. Apoi, îndoctrinarea nu se face doar când este predată o anumită doctrină: se poate preda istoria și în stil tomist, dar și în stil marxist, dezvoltând totuși gândirea elevilor. Îndoctrinarea intervine în învățare atunci când, indiferent de intenții, metode, doctrine etalate, se pleacă de la premisa că elevul poate fi un mijloc sau un virtual mijlocitor al unei ideologii și mai puțin un scop în sine. Chiar dacă această ideologie s-ar pretinde neutrală (ceea ce este greu de admis, căci și neutralitatea este o atitudine), nu s-ar schimba datele problemei. Există un mare risc de îndoctrinare atunci când profesorul supralicitează importanța propriilor sale convingeri în dauna exigenței necesității de a-l face pe copil să mediteze asupra acestei convingeri, care trebuie, până la un punct, să-i rămână exterioară (Brubacher, 1969, p. 281).

La urma urmelor, educația este ceea ce profesorul (elevul) face din (cu) ea. Și, din această cauză, ea nu are cum să nu fie ideologică. Discursul unui profesor este purtător de proiecte, valori, idealuri, care nu pot fi ale tuturor sau fără nici



o contradicție cu cele ale altor actori. Însuși O. Reboul recunoaște, în ultimă instanță, că un discurs pedagogic fără ideologie este un discurs vid (1984, p. 165). Rămâne să medităm mai mult la „umbră” ideologică pe care o purtăm și o propagăm fără ca s-o știm întotdeauna, la dimensiunea „doctrinară” a cunoștințelor sau a mijloacelor de transmitere a acestora, rămâne să ne interogăm asupra forței sau limitelor acestor ideologii travestite, pentru a le depista lacunele, pentru a ne putea înțelege și a ne face înțeleși. De-abia din acest punct am putea să începem să discutăm și, de ce nu, să educăm cu adevărat.

### Note bibliografice

- Bower, Carlton H., 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.
- Brubacher, John S., 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Kneller, George F., 1973, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București.
- Legrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Éd. Delachaux et Niestlé, Paris.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, 1<sup>er</sup> tome, PUF, Paris.
- Reboul, Olivier, 1977, *L'endocrinement*, PUF, Paris.
- Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.

## PENTRU O FILOSOFIE A EDUCAȚIEI

### 1. Trepte în constituirea filosofiei educației

Ca orice fenomen existențial, educația constituie un proces practic ce se va reflecta într-un anumit mod la nivel teoretic. Aspectul practic (educația) va fi perceput, interpretat și orientat de către un întreg șir de reflecții teoretice (pedagogia, științele educației etc.). La început, acestea aveau un caracter spontan, empiric și chiar naiv. Cu timpul, ele au dobândit un spor de sistematicitate, științificitate și coerență, constituindu-se în adevărate teorii sau doctrine pedagogice.

Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pastalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea și desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanța, scopul, formele de realizare și de perfecționare ale acestora, în consens cu exigențele determinate. Oare procesul de specializare a unor gânditori în a aborda fenomenele educative să fi determinat o rupere a legăturilor – pentru totdeauna – cu filosofia, din trunchiul căreia s-a desprins pedagogia? Categorie nu! Și aceasta, din cel puțin trei motive:

a. Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi din una mai veche să nu fie niciodată totală. Orice despărțire de ceva se face întotdeauna *păstrând ceva* din ceea ce a fost. Încât, o parte din fiorul interogației filosofice se va perpetua până și în cea mai „tehnică” sau „dogmatică” teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulți dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător că cei mai buni pedagogi au fost și „puțin” filosofi. Marea pedagogie conține elemente ce amintesc de filiația și ascendența ei filosofică. Din acest punct de vedere, credem că are dreptate René Hubert (1965, p. 9) când concepe educația ca pe un edificiu cu mai multe etaje în care un etaj e știință, unul e filosofie, unul – tehnică și altul – artă. Putem presupune, deci, că pedagogia conține în ea și filosofie.

b. Odată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuie să admitem și dezvoltarea ei continuă. Amplificarea se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar și obiectul pedagogiei pare că evoluează. El nu este static datorită faptului că, prin multiplicarea perspectivelor de cercetare, își dezvăluie noi fațete și disponibilități. Se dezvoltă și metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemologică), laturile educației (unde s-au înfiripat „noile educații”), metodologia didactică (ce cunoaște o proliferare a metodelor moderne – modelarea, algoritimizarea, instruirea programată, învățarea asistată de calculator etc.) sau identificarea a noi principii în învățământ (principiul educației permanente, cerința promovării interdisciplinarității). Toate aceste realități și ce-



rințe vin să probeze, pe de o parte, creșterea complexității fenomenelor educative, iar, pe de alta, necesitatea dilatării spațiului teoretic, care nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradițională, reclamând o extindere și o mutare/translare a ei în/spre *științele educației*. Dar acestea adâncesc și mai mult specializările. Fără existența unei viziuni clare, coerente și integratoare, toate aceste demersuri teoretice fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul și contactul dintre aceste abordări, ce-și vor găsi temeiurile numai sub prerogativele unei filosofii (fie și implicită), care poate însoți, fundamenta și imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

c. Aspectul filosofic se manifestă și la un alt nivel. Tot dezvoltându-se și sporindu-se competențele, pedagogia ajunge, la un moment dat, să pună în chestiune propriile sale rezultate, să se întrebe asupra finalităților sale, asupra limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturități epistemologice și este cert că pedagogia a atins nivelul „dedublării launtrice”. Iar această reflecție despre reflecție („metapedagogia”) nu este, în fond, decât tot filosofie. Orice disciplină serioasă se oprește din când în când pentru a-și face retrospectiv inventarul a ceea ce a făcut, pentru a-și analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii și pentru a-și croi noi trasee de explorare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălțimea căruia ne putem da mai bine seama de ceea ce am făcut sau putem face. De la înălțimea reflecției filosofice totul se poate vedea mai clar.

Înainte de a reliefa caracterul benefic al perspectivei filosofice asupra pedagogiei, vom mai face precizarea că analiza de acest tip este prezentă și în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p. 10), pornind de la premisa existenței a două mari curente filosofice (filosofia esenței și filosofia existenței), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: pedagogia esenței (care propune normele educative din afara persoanei de educat) și pedagogia existenței (ce proclamă o educație conformă naturii interioare a elevului, a existenței sale). Tot sub însemnele filosofiei pot fi cartografiate și interpretate gestații paideutice sau curente pedagogice din secolul XX. Merită să subliniem, în acest sens, încercarea lui Marc-André Bloch de a interpreta curentul *educației noi* prin prisma filosofiei adiacente care l-a animat (punerea accentului pe libertatea copilului, pe manifestarea naturală a acestuia, pe înlăturarea constrângerii și directivității etc.) (vezi Bloch, 1973).

## 2. Conținutul și problematica filosofiei educației

Filosofia educației figurează ca obiect de studiu în numeroase universități anglo-saxone. Dreptul la existență al unei astfel de discipline nu mai trebuie pus la îndoială. Cum există o filosofie a artei, a științei, a limbajului, tot așa se explică și o filosofie a educației. Ea nu se confundă cu pedagogia. Ca ramură a filosofiei, scrie Olivier Reboul (1989, p. 14), ea nu vizează deprinderile, și nici cunoștințele, ci o „punere în chestiune a ceea ce noi credem că putem întreprinde sau cunoaște”. Problemele pe care și le pune pedagogia trimit, în cele din urmă, la

tulburătoare probleme existențiale. Dacă întrebăm un filosof care este deosebirea dintre un om și un animal, acesta ar putea răspunde: omul se caracterizează prin muncă, prin limbaj, prin cultură. Or, nu există nici muncă, nici limbaj, nici cultură fără educație. Ceea ce îl distinge pe om față de animal – consideră Kant (1992, p. 10) – este că ființa umană nu poate fi întreagă decât prin educație. Omul nu este decât un rezultat al educației. Existența și perpetuarea societății sunt condiționate de educație. Acolo unde există un gest, o acțiune, un comportament, este prezentă și educația. Ea este un moment și o dimensiune existențială peste tot prezentă. Ubicuitatea acestei conduite nu are cum să nu trezească nesfârșite și nenumărate interogații: ce înseamnă a educa? Pentru ce educăm? Care sunt criteriile unei educații reușite?

După unii autori, educația poate fi considerată proba decisivă a gândirii filosofice. „Ea permite să discernem sensul uman din dezbaterele filosofice și, de aici, aspectele lor tehnice, de punere a conceptelor celor mai abstracte la proba practicii, de înțelegere a faptului că filosofia nu este numai o treabă a specialiștilor, ci și a oamenilor” (Reboul, 1989, p. 14). De altfel, unii filosofi își promovau ideile filosofice nu numai ca simple idei, ci și ca moduri de educație și de viață. Școala pitagoreică – de pildă – se conforma unui scenariu foarte rigid, demn de un adevărat crez pedagogic, acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv. Maurice Debesse și Gaston Mialaret, în tratatul lor de pedagogie (1969), recunosc raportul strâns care se instituie între filosofie și educație, în sensul că nici o idee sau nici un principiu filosofic nu se pot întrupa decât printr-un program educativ, dându-se drept exemplu, în această direcție, școala filosofică platoniciană.

John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie și instrucție, încât acestea se identifică. „Dacă dorim să concepem educația ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale și emoționale față de natură și față de semenii, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educației. Dacă filosofia nu-și propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleși, sau o dogmă pur arbitrară, bilanțul experienței trecute și programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini” (1990, p. 409).

Dacă până acum analiza filosofică a educației s-a făcut sporadic și ocazional, astăzi, a devenit o necesitate constituirea unei noi ramuri a științelor pedagogice care să se ocupe în mod programatic de interpretarea și fundamentarea filosofică a demersului educativ. Într-un moment caracterizat prin interdependențe multiple și accelerații ale proceselor sociale, sistemele educative au devenit mai complicate și mai greu de stăpânit, iar rezultatele educative indirecte – mai greu de anticipat (Văideanu, 1988, p. 21).

Problemele lumii contemporane, cu un caracter global și prioritar, imprimă educației o notă din ce în ce mai complexă, iar această complexitate trebuie tratată ca atare. Educația pretinde o strategie globală, flexibilă, anticipativă. George Văideanu propune două avertismente care ar trebui să fie conștientizate de toți factorii educativi: „Avertismentul complexității îi privește pe educatori, care nu se pot refugia în granițele didacticii sau ale didacticismului, ignorând finalitățile, funcțiile și prospectiva educației; îi privește pe organizatori, care trebuie să evite promovarea birocratismului și simplismului în planificarea, observarea și eva-



luarea situațiilor educaționale și dublul caracter independent-dependent al subsistemelor educative. *Avertismentul subtilității* (al caracterului delicat) al proceselor formative privește toate categoriile menționate mai sus, amintindu-le că activitatea care se desfășurează zilnic în clase, laboratoare, săli de cursuri sau seminarii constituie un efort de modelare și automodelare a spiritelor” (Văideanu, 1988, pp. 65-66).

Fiind o activitate vitală pentru omenire, educația trebuie să-și remodeleze scopurile și finalitățile, iar acest lucru presupune o abordare a problemelor de la altitudinea reflecției filosofice, singura în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase și de sterile la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme atât de importante pentru soarta omenirii. Filosofia educației permite formatorilor să se detașeze de ceea ce fac zi de zi, pentru a privi „din afară” și a reflecta de la distanță asupra activității lor, dacă fac bine ceea ce fac și ce rost are munca lor. Furați de scopuri mărunte și exigențe circumstanțiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare care-l pândeste pe educator este didacticismul), s-ar putea uita ceea ce este esențial și fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detașare de moment constituie o axiomă epistemologică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Godel, un logician german, a enunțat principiul *incompletitudinii*, care postulează faptul că, pentru demonstrarea consistenței și coerenței unui sistem formal, trebuie să se facă apel la câteva teoreme *din afară*; doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem care nu este capabil să-și determine propria putere. Orice ansamblu acțional sau teoretic este incomplet/incompetent pentru această întreprindere. Prin extrapolare, am putea judeca în mod similar situațiile educației și pedagogiei. Pentru o bună judecare și valorizare a acestora, va fi necesar să depășim perimetrele lor stricte prin apelul la reflecția de ordin filosofic.

Filosofia educației se va interesa, în primul rând, de finalitățile ei. Analiza scopurilor oricărui sistem de educație pune o dublă întrebare:

- a. Care este substanța lor reală, dincolo de formulările lor verbale generale?
- b. De către cine au fost ele definite și ce reverberații au în timp?

La aceste întrebări nu se poate răspunde decât cu gravitate filosofică.

Educația, căpătând în zilele noastre dimensiunile unui proiect universal, cel mai vast și cu perspectiva cea mai largă, comportă implicit scopuri de ordin universal, susceptibile să fie explicitate în sensul câtorva mari idealuri comune oamenilor de astăzi. De opțiunile și consensul realizate în definirea scopurilor depinde rolul pe care educația este chemată să-l joace în acest moment al istoriei, în măsura în care ea va orienta gândirea oamenilor către trecut ori către viitor, către stagnare ori către evoluție, către căutarea unei false securități prin rezistența la schimbare ori către descoperirea adevăratei securități prin adevărată mișcare (Faure, 1974, p. 217).

A face educație astăzi presupune acceptarea unei viziuni holiste, pentru a putea înțelege și concepe procesele instructiv-educative. Însăși cercetarea pedagogică trebuie să facă apel la această paradigmă de interpretare a fenomenelor educaționale. Cercetarea strict disciplinară (care privește educația dintr-un singur unghi de vedere și printr-un set limitat de metode) se dovedește a fi insuficientă pentru

descifrarea unui obiect atât de complex. Conjugarea eforturilor mai multor discipline și metodologii în variante pluri- și interdisciplinare asigură o formulă epistemologică de investigare cu șanse mărite de a dezvălui polivalența fenomenelor educative. Iar acest model epistemologic presupune – în subsidiar – o concepție filosofică integratoare, care va conexe diferitele profiluri interpretative.

Mai mult decât atât, perspectiva filosofică este necesară chiar și în proiectarea, desfășurarea și evaluarea proceselor de învățare. A devenit o necesitate promovarea interdisciplinarității în conceperea conținuturilor și realizarea proceselor instructiv-educative. Or, acest principiu este de factură nu numai didactică, ci și filosofică. Însuși acest principiu nu se aplică în mod izolat, ci integrat sau coroborat cu alte principii și cerințe (principiul educației permanente, articularea conținuturilor de tip formal, nonformal și informal, învățarea asistată de calculator etc.).

Abordarea holistică a educației s-a reflectat și în aparatul conceptual al pedagogiei, prin apariția de concepte noi, integratoare, care pot circumscrie mai nuanțat arii și zone ale realității educaționale. Avem în vedere, de pildă, conceptele de abordare sistemică și de *curriculum*. Primul are meritul de a spori coerența activităților instructiv-educative, asigurând varietatea și echilibrul metodelor și al mijloacelor folosite, favorizând articularea diverselor tipuri ale învățării, conducând la o evaluare riguroasă, benefică pentru toți (Văideanu, 1988, p. 76).

*Curriculum*-ul este purtătorul unei concepții noi despre selecționarea conținuturilor, despre proiectarea și organizarea învățării într-o anumită clasă, pentru un anumit număr de discipline sau pentru un anumit modul. Metodologia elaborării *curriculum*-ului îi cere educatorului să selecționeze, să utilizeze și să dozeze sau să articuleze toate componentele și etapele activităților didactice în funcție de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unui element component în dauna altuia. Conceptul de *curriculum* reamintește importanța viziunii globale asupra proceselor de predare-învățare și a etapelor sau componentelor acestora.

Pedagogia nu-și poate atinge scopul decât atunci când dobândește toate dimensiunile sociale și culturale. Se poate trage concluzia că problemele pedagogice nu se limitează la cadrul unei pedagogii concepute în mod restrictiv, ci se extind în spațiul științelor umane. Iar în centrul acestor discipline socio-umane stă filosofia.

Problemele etalate în lucrările de filosofia educației sunt multiple și diferă de la un autor la altul. Vom exemplifica prin invocarea a trei autori cu preocupări serioase în acest domeniu.

S.J. Curtis, în *An Introduction to the Philosophy of Education* (1965), ne propune o serie de reflecții grupate pe următoarele alinamente interrogative: ce este filosofia educației și cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaționată la fenomenul educativ, în ce măsură presuposițiile filosofice impregnează scopurile educației, care este perspectiva unor filosofi în conceperea relației dintre educator și educat, ce statut au libertatea și autoritatea în educație, care sunt fundamentele filosofice ale metodei și *curriculum*-ului, ce viziune filosofică avem asupra raportului individual-social în instrucție și educație, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educației estetice. Toate aceste probleme sunt abordate printr-o consecvență întoarcere la marii gânditori, de la cei din Antichitate și până la cei de la mijlocul secolului XX.



John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michigan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acțiunii educative. După ce, într-o primă parte a lucrării sale (1969) are în vedere teme precum școala și schimbarea socială, aspectele economice ale educației, într-o altă secțiune revine la interogații specifice filosofiei educației: determinarea scopurilor acesteia, teoria valorilor și a *curriculum*-ului, educația și religia, educația morală, aspectele epistemologice ale metodei, dimensiunile ei axiologice, libertatea academică și drepturile civile. Într-o ultimă secțiune survolează un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns la întrebările privind locul și importanța filosofiei educației ca disciplină școlară, privind statutul educației filosofice în școli și necesitatea unui consens minimal între filosofi educației.

Carlton H. Bower (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educației. Pe lângă unele subiecte familiare deja filosofiei educației, identificăm următoarele noutăți în domeniu: uzanțele și semnificațiile limbajului pedagogic, logica formală și fenomenul educației, valorile sociale și educația, empirismul filosofic și problema cunoașterii în educație, pragmatismul și teoria educației, modelele filosofice ale predării etc.

O importantă școală de filosofie a educației activează în Franța, la Strasbourg. Merită să amintim prestațiile lui Olivier Reboul (1975, 1977, 1984 și 1989), care, într-un stil coerent și precis, realizează numeroase defrișări privind îndochinarea în învățământ, ipostazele sloganului pedagogic, modurile și funcțiile limbajului didactic. O prolifică activitate o realizează Nanine Charbonnel, o continuatoare a lui Reboul, care, într-un stil mai încifrat, încearcă o critică în stil kantian a educației, oferind o altă paradigmă de înțelegere a acesteia și utilizând un limbaj oarecum nonstandard când vorbește despre fenomenul educativ (1991, 1992, 1993).

Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educației, ci va stimula o anumită concepție despre ființă și despre raportul acesteia cu existența. Fără o reflecție prealabilă, știința educației rămâne un instrument sterp, lipsit de substanță, dificil de adecvat la cerințele unei ființe spirituale particulare. Afinitatea dintre tehnica educativă și ființa vizată poate fi stimulată prin fundamentul reflexiv, filosofic – chiar ideologic – ce dă sens și densitate umană unui instrument care altfel ar rămâne rece, inoperant, chiar opriment.

Sarcinile filosofiei educației se mai pot decela și altfel, dinspre filosofie spre pedagogie, respectiv, printr-o aplecare îngăduitoare a filosofiei asupra marilor probleme privind educația omului. Claude Pantillon, într-o inspirată lucrare pusă sub semnul unei incitante interogații (*Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?*, 1981), scoate în evidență următoarele sarcini:

- înainte de toate, filosofia trebuie să se aplece asupra educației și să intre într-un dialog real cu aceasta;
- filosofia va încerca să înțeleagă și să înregistreze mutațiile petrecute în câmpul educațional, să adopte un ton de interogație critică în abordarea fenomenelor paideutice, să se angajeze efectiv în deciptarea fenomenologiei educative;
- interogația filosofică va fi radicală, vitală și totală; radicală – pentru că va atinge fundamentele educației; vitală – întrucât întrebările ce se pun vor fi cu

bătăie lungă, vizând viitorul omenirii; totală – dat fiind că se vor analiza paliere multiple ale socialului care determină sau există în calitate de consecințe ale educației;

• filosofia educației se va diversifica în topici multiple, precum: chestionarea finalităților educației, interpretarea concepțiilor și curentelor pedagogice, studierea condițiilor și posibilităților teoriei pedagogice, examinarea critică a statutului autorității în educație, a relațiilor dintre actorii angajați în exercițiul educațional etc.;

• recuperarea marii gândiri filosofice și infuzarea practicilor didactice actuale cu elemente ale filosofiei clasice și contemporane;

• cercetarea unui subiect major, de exemplu: ce este educația și ce înseamnă a educa în epoca actuală.

Filosofia educației ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educațional din perspectiva a trei repere: *existența*, *cunoașterea* și *valorile* (vezi și Landsheere, 1992, p. 9, care stabilește domeniile filosofiei educației pornind de la trei mari întrebări: ce este *realul*?; ce este *adevărul*?; ce este *binele*?). Centrarea reflecției spre jaloanele enunțate deschide trei domenii de cercetare a acestei regiuni a *praxis*-ului:

a) *ontologia educației*, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „ființiale” ale spațiului paideutic: potențialul fizic și genetic al actorilor implicați, resursele materiale desfășurate, implicațiile onticului social asupra exercițiului educațional etc.;

b) *epistemologia educației*, adică profilul teoretic interesat de posibilitățile și limitele cunoașterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicației pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar și pedagogic), de normele de consistență și congruență ale teoriei pedagogice etc.;

c) *axiologia educației*, orientată spre: identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educație; discutarea modului de structurare a acestora, a dreptului de a le emite; depistarea conflictelor valorice și a unor căi de rezolvare a acestora și relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de organizare și realizare a educației etc.

Cele trei profiluri teoretice sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educațională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripții epistemologice sau fără antrenarea unei poziționări valorice față de existență. O întreprindere de epistemologie educațională presupune un anumit mod de a înțelege ființa și o necesară relaționare a cumulului de cunoștințe la un cadru valoric de ierarhizare și validare. O cercetare de axiologie educațională va specula valențele „ființiale” ale valorilor și va pleda pentru concretizarea lor *in actu*; în același timp, acest orizont investigativ nu se poate dispensa de un instrumentar epistemic de descriere și prescriere a valorilor în educație.

Teoria și practica pedagogică sunt discursuri în care enunțurile de tip descriptiv, constructiv și prescriptiv apar în chip indisolubil. Discursul descriptiv-con-



statativ devine predominant în ontologia educației; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educației; enunțurile prescriptiv-normative în mai mult de perimetrul axiologiei educației. Cele trei „specializări” ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcții asigură relevanță teoretică discursului pedagogic (ca știință, teorie) și eficiență pragmatică discursului educativ (ca acțiune, fenomenologie practică).

Credem că este timpul ca pedagogiei să i se atașeze o epistemologie specială, ca întruchipare a prezenței filosofiei în pedagogie, fapt care ar putea să contribuie la ridicarea demnității teoretice și practice pe care disciplina aceasta o presupune. O lucrare importantă în acest domeniu, apărută recent la noi (Bîrzea, 1995), se concentrează tocmai în direcția menționată. Pe baza angajării celor mai pertinente ancadramente epistemologice și printr-o reflecție asupra celor mai importante direcții ale pedagogiei contemporane, se scoate în evidență substanța epistemică a științelor educației și exigențele de întemeiere a teoriei pedagogice.

Epistemologia pedagogică reprezintă un punct nodal al reflecției filosofice asupra educației. Noua preocupare ar putea candida pentru o posibilă știință a educației, dat fiind că încă de pe acum epistemologia pedagogică ar avea ca sarcini:

- delimitarea unor căi eficiente de interogare și explicare a fenomenelor educaționale;
- imprimarea unui caracter explicit științific cercetării pedagogice, prin eliminarea abuzului de empirism, a amatorismului și a aplicării șabloanelor interpretative;
- realizarea unei analize logice a limbajului pedagogic și operarea unei discriminări conceptuale, pentru evidențierea mai clară a specificului limbajului pedagogic;
- construirea unei teorii pedagogice care să fie consistentă formal, pertinentă axiologic și adecvată praxeologic.

Epistemologia pedagogică trebuie să realizeze o critică serioasă a metodologiei cercetării pedagogice, în vederea testării și validării acelor căi de investigație care s-au dovedit a fi valabile. Fundamentarea științifică a inventarului teoretic va imprima ideilor pedagogice o mai mare credibilitate și forță de impact asupra realităților cercetate. Dacă pedagogia este în suferință, aceasta se datorează, într-o anumită măsură, chiar pedagogilor înșiși, care, nu de puține ori, etalează un limbaj de lemn, sufocant și inhibitor, prin prezența acelor licențe caracteristice unor vechi ideologii acționale, didactice. O înnoire, începând chiar cu limbajul pedagogic, este mai mult decât necesară.

În același timp, epistemologia pedagogică ar putea avea un impact indirect și asupra activității didactice realizată de profesor. Creșterea ponderii și a importanței proceselor educaționale în societatea contemporană implică, în mod necesar, înfăptuirea unei munci bazate pe certitudini științifice și nu pe presupoziii sau observații superficiale. Eficiența actului didactic este dată și de încrederea practicianului în dispozitivul teoretic propus de cercetătorul științific.

Cât privește planul articulării teoriei pedagogice, avansăm următoarele exigențe epistemice:

• o mai fidelă adecvare a construcției teoretice la specificul obiectului cercetării: degajarea teoriei pedagogice de „-isme”, precum sociologism, psihologism, ideologism și chiar... didacticism, frecvent utilizate de teoreticieni;

• consistență și congruență explicativă; evitarea antinomiilor în discursul pedagogic, limitarea redundanțelor și a licențelor stilistice învechite, care degenează, de cele mai multe ori, în sloganuri pedagogice inhibitorii;

• necesitatea desfășurării unor metode și tehnici explicative adecvate complexității obiectului de cercetat; evitarea extremelor (ambiția cuantificării cu orice preț a unor fenomene refractare la abordări cantitative, de pildă);

• asumarea interdisciplinarității și transdisciplinarității metodologice, îmbinând suplețea metodologiei cu finețea discursului explicativ;

• centrarea teoriei pe direcția descriptivului și explicativului în defavoarea normativului care face loc voluntarismului și subiectivismului; supravegherea permanentă a adecvării teoriei la realitate, căci, deseori, furati de mirajul frumuseții și logicii construcției, pierdem din vedere că teoria trebuie să slujească la ceva;

• descrierea fenomenului educațional într-o perspectivă evolutivă, prospectivă; luarea în calcul a rezonanțelor (teoretice și aplicative) imediate și viitoare ale teoriei pedagogice;

• relevanța practică a teoriei în raport cu finalitățile educației; înscrierea teoriei pedagogice într-o perspectivă explicit pragmatică și acțională, care să fie asumată atât de teoretician, cât și de practicianul-profesor;

• folosirea unui aparat conceptual adecvat, pe care disciplina l-a sedimentat în timp și care s-a dovedit pertinent; neabdicarea, în nici un caz, de la limbajul științific;

• articularea funcțiilor teoriei pentru a se crea o continuitate și o complementaritate între explicativ, normativ, constructiv (uneori, imperativ); prevalarea unei funcții a teoriei pedagogice va fi justificată numai în măsura în care realitatea o impune.

Respectarea acestor cerințe va susține și va consolida maturitatea epistemică a acestei discipline, care își mai caută încă temeiuri și fundamente, întrezărite de mult timp, cel puțin empiric. Să fi rămas dezvoltarea teoriei în urma dezvoltării practicii?

## Note bibliografice

- Bîrzea, Cezar, 1995, *Arta și știința educației*, E.D.P., București.  
 Bloch, Marc-André, 1973, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris.  
 Bower, Carlton H., 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.  
 Brubacher, John S., 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York.  
 Charbonnel, Nanine, 1991, *Les aventures de la métaphore*, PUS, Strasbourg.  
 Charbonnel, Nanine, 1992, *L'important c'est d'être propre*, PUS, Strasbourg.  
 Charbonnel, Nanine, 1993, *Philosophie du modèle*, PUS, Strasbourg.  
 Curtis, S.J., 1965, *An Introduction to the Philosophy of Education*, University Tutorial Press, London.  
 Debesse, Maurice, Mialaret, Gaston, 1969, *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris.  
 Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, PUF, Paris.



- Paure, Edgar, 1974, *A învăța să fii*, E.D.P., București.  
 Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.  
 Kant, Imanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Editura „Agora” SRL, Iași.  
 Landsheere, Viviane de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.  
 Pantillon, Claude, 1981, *Une philosophie de l'éducation pour quoi faire ?*, Éd. L'âge d'homme, Lausanne.  
 Reboul, Olivier, 1975, *Le slogan*, PUF, Paris.  
 Reboul, Olivier, 1977, *L'endocrinement*, PUF, Paris.  
 Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.  
 Reboul, Olivier, 1989, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris.  
 Suchodolski, Bogdan, (fără an), *Pedagogia și marile curente filosofice*, E.D.P., București.  
 Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.

1 USD = 12136

1 DM = 7027

1 EURO = 13744

### Seria: Psihologie, Științele educației

- Constantin Cuceș – *Pedagogie*  
 Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*  
 Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*  
 Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*  
 W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*  
 Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluși*  
 Constantin Cuceș – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*  
 Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieții cotidiene*  
 R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*  
 Serge Moscovici – *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*  
 Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar și actorii săi*  
 Carmen Crețu – *Psihopedagogia succesului*  
 Jean-Marc Montell – *Educație și formare. Perspective psihosociale*  
 Adrian Neculau (coord.) – *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*  
 J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel – *Crize. Abordare psihosocială clinică*

În pregătire:

- Andrei Cosmovici, Luminița Iacob (ed.) – *Psihologie școlară*  
 Serge Moscovici – *Psihologia socială. Relațiile cu celălalt*

### Seria: Sociologie, Științe politice

- Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*  
 Petre Andrei – *Sociologie generală*  
 Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educației*  
 Ion I. Ionescu – *Sociologia școlii*  
 Traian Rotariu, Petru Iluț – *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*  
 Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educației familiale*  
 Joachim Wach – *Sociologia religiei*  
 Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei*  
 Petru Iluț – *Abordarea calitativă a socioumanului*

În pregătire:

- Ernst Gellner – *Condiția libertății*  
 Vasile Boari – *Alternative est-europene*  
 Vladimir Tismăneanu – *Fantasmele mântuirii*

### Seria: Științe economice

- I.D. Adumitrăcesei, E. Niculescu, N.G. Niculescu (coord.) – *Economie politică. Teorie și politică economică pentru România*  
 Ioan Ciobanu – *Management strategic*



Petre Andrei – *Prelegeri de istoria filosofiei. De la Kant la Schopenhauer*

Petre Andrei – *Filosofia valorii*

Petre Botezatu – *Introducere în logică*

în pregătire:

Andrei Marga – *Reconstrucția pragmatică a filosofiei*

Al. Codoban – *Pentru o nouă filosofie a religiei. Sacru și ontofanie*

C.M. Ionescu – *Hermeneutică și apofază*

Seria: **Media**

Mihai Coman (coord.) – *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*

în pregătire:

C.J. Bertrand – *Media. O introducere în presă, radio și televiziune*

Norbert Bakenhus – *Manual practic pentru posturile de radio locale și regionale*

Melvin L. De Fleur, Sandra Ball-Rokeach – *Teorii ale comunicației mass-media*

Seria: **Metodică**

Mihaela Neagu, Georgeta Beraru – *Activități matematice în grădiniță. Îndrumar metodologic*

Teresa Siek-Piskozub – *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*

Aurel Dascălu – *Educația plastică în ciclul primar (clasele II-IV)*

în pregătire:

Ileana Dăscălescu, Ana Alexandru, Sonia Hudac – *Îndrumar în sprijinul desfășurării activităților de cunoaștere a mediului înconjurător la grupa pregătitoare în grădiniță*

Seria: **Științe juridice**

Valerius M. Ciucă – *Procedura partajului succesoral*

în pregătire :

M.B. Cantacuzino – *Elementele dreptului civil*

Apărut : 1998

Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3 • P.O. Box 266  
6600, Iași • Tel. & Fax (032) 21.41.00 ; (032) 21.41.11 ;  
(032) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.cccis.ro  
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33 ;  
Tel. : (01) 613.89.78



Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iași  
Calea Chișinăului nr. 32  
Tel. : (032) 230323 ; Fax : (032) 230485